UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE
AMPOSDRU
Fondul Social European
POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale
2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
UMPFE

Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013
Investeşte în oameni!

Formarea profesională a cadrelor didactice
din învăţământul preuniversitar
pentru noi oportunităţi de dezvoltare în carieră

DIDACTICA LIMBII ŞI A LITERATURII ROMÂNE 2

Mariana NOREL **Florentina SÂMIHĂIAN**

Program de conversie profesională la nivel postuniversitar
pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar

Specializarea ROMÂNĂ
Forma de învăţământ ID - semestrul III

2011

LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Didactica limbii şi literaturii române II

Mariana NOREL Florentina SÂMIHĂIAN

2011

© 2011

Acest manual a fost elaborat în cadrul "Proiectului pentru Învăţământul Rural", proiect co-finanţat de către Banca Mondială, Guvernul României şi comunităţile locale.

Nici o parte a acestei lucrări nu poate fi reprodusă fără acordul scris al Ministerului Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului.

ISBN 973-0-04103-2

Cuprins

Introducere iii
Unitatea de învățare 1: Didactica limbii române (Mariana NOREL) 1
Conținuturile unității de învățare 1 1
Competențe specifice 1
1.1. Limba română în învățământul obligatoriu 2
1.1.1. Scopul studierii limbii române în şcoală 2
1.1.2. Principiul concentric al predării-învățării în abordarea noțiunilor de limbă 2
1.1.3. Harta elementelor de construcție a comunicării în învățământul obligatoriu 4
Test de autoevaluare 1 7
1.2. Abordări didactice ale limbii 8
1.2.1. Activități, metode şi tehnici de predare a limbii române în şcoală 8
1.2.2. Mijloace de învățământ folosite în studierea limbii române 25
1.2.3. Structurarea lecțiilor de limbă 32
Test de autoevaluare 2 36
1.3. Evaluarea achizițiilor lingvistice ale elevilor şi a aplicării acestora în contexte noi 37
1.4. Repere pentru autoevaluarea lecțiilor de limbă română 41
Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 1 43
Răspunsuri la testele de autoevaluare 44
Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu 44
Resurse suplimentare 45

Unitatea de învățare 2: Didactica lecturii (Florentina SÂMIHĂIAN) 46
Conținuturile unității de învățare 2 46
Competențe specifice 46
2.1. Domeniul lecturii 47
2.1.1. Scopul lecturii în şcoală 47
2.1.2. Lărgirea conceptului de text 47
2.1.3. Tipare textuale 48
2.1.4. Harta tipurilor de texte studiate în gimnaziu şi în liceu 51
2.2. Paradigme şi abordări didactice ale lecturii 53
2.2.1. Modele de studiu al literaturii 53
2.2.2. Variabilele receptării 54
2.2.3. Modalități de abordare a textului 55
2.2.4. Structurarea lecțiilor de literatură 58
2.2.5. Principii ale didacticii lecturii 62
Test de autoevaluare 1 64
2.3. Repere pentru formarea unor grile de lectură 65
2.3.1. Text literar – text nonliterar 65
2.3.2. Epic, liric, dramatic 66
2.3.3. Concepte dificile; sugestii de abordare la clasă 70
Test de autoevaluare 2 81
2.3.4. Criteriul tematic 82
2.4. Evaluarea competențelor de lectură ale elevilor 85
2.5. Autoevaluarea activității profesorului în domeniul lecturii 88
Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 2 90
Răspunsuri la testele de autoevaluare 91
Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu 91
Resurse suplimentare 92

Unitatea de învățare 3: Instrumente şi metode de evaluare (Mariana NOREL) 93
Conținuturile unității de învățare 3 93
Competențe specifice 93
3.1. Evaluarea la limba şi literatura română 94
3.1.1. Funcțiile evaluării 94
3.1.2. Etapele evaluării 97
3.1.3. Tipuri de evaluare folosite la orele de limba şi literatura română 98
Test de autoevaluare 1 102
3.2. Tipuri de itemi adecvați celor trei domenii ale disciplinei 103
3.2.1. Itemi obiectivi 103
3.2.2. Itemi semiobiectivi 106
3.2.3. Itemi subiectivi 108
3.3. Metode tradiționale şi metode alternative de evaluare care se pot aplica la disciplina limba şi literatura română 115
3.3.1. Metode tradiționale de evaluare 115
3.3.2. Metode alternative de evaluare 121
Test de autoevaluare 2 127
Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 3 128
Răspunsuri la testele de autoevaluare 129
Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu 129
Resurse suplimentare 130

Unitatea de învățare 4: Managementul clasei la limba şi literatura română (Mariana NOREL) 131
Conținuturile unității de învățare 4 131
Competențe specifice 131
4.1. Profesorul de limba şi literatura română 132
4.1.1. Personalitatea cadrului didactic 132
4.1.2. Rolurile profesorului de limba şi literatura română 134
4.2. Gestionarea activităților de limba şi literatura română 136
4.2.1. Forme de organizare a activităților de limba şi literatura română 136
4.2.2. Managementul situațiilor conflictuale 138
4.3. Motivarea elevilor 140
Test de autoevaluare 1 142
Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 4 143
Răspunsuri la testul de autoevaluare 144
Resurse suplimentare 145

Bibliografie 146

Introducere

Structura modulului

Modulul de *Didactica limbii şi literaturii române* este alcătuit din două volume, care au fost concepute în continuitate, având în vedere competențele didactice pe care le presupune activitatea de predare-învățare-evaluare la această disciplină.

Modulul este structurat în opt unități de învățare, repartizate astfel în cele două volume:

Didactica limbii şi literaturii române (I)

- Curriculum-ul de limba şi literatura română;
- Proiectare didactică;
- Didactica oralului;
- Didactica redactării;

Didactica limbii şi literaturii române (II)

- Didactica limbii;
- Didactica lecturii;
- Instrumente şi metode de evaluare;
- Managementul clasei la limba şi literatura română.

Fiecărei unități de învățare îi corespund mai multe competențe şi conținuturi, care acoperă integral didacticile particulare ale disciplinei (didactica lecturii, a oralului, a redactării, a limbii române), asociate cu practicile specifice predării disciplinei (proiectare, strategii şi metode, instrumente şi metode de evaluare, managementul clasei).

Derularea modulului

Vei observa că fiecare unitate de învățare a modulului conține atât prezentări teoretice ale temelor abordate, cât şi aplicații, accentul fiind pus pe învățarea activă. În cadrul fiecărei unități a modulului vor fi propuse metode de lucru care să te ajute să înțelegi, să aplici şi să transferi în contexte noi conceptele abordate. Experiențele de învățare propuse vor fi variate şi diferențiate. Pentru fiecare temă, ți se vor indica resurse suplimentare pe care le poți consulta pentru aprofundarea cunoştințelor, a înțelegerii tale asupra unui anumit subiect.

Vei putea apela, pentru neclarități sau dificultăți în învățare, la tutore. Pe parcurs, la o serie de sarcini de lucru, ți se cere în mod explicit să-ți consulți tutorele.

Evaluarea modulului

Autorii acestui modul îți propun diverse modalități de **evaluare formativă**, care să te ajute să îți aprofundezi achizițiile dobândite prin lectură, studiu personal şi interacțiunea cu tutorele.

În cadrul fiecărei unități de învățare vei avea teme de

reflecție, studii individuale, teste de autoevaluare, pentru rezolvarea cărora sunt prevăzute spații special marcate. Penultima pagină a fiecărei unități de învățare cuprinde răspunsuri şi comentarii la testele de autoevaluare, sugestii pentru realizarea lucrării de verificare şi a materialelor din portofoliu. Manualul devine, astfel, şi caietul tău de lucru, manşetele albe de pe fiecare pagină îți oferă posibilitatea de a face adnotări, pentru a evidenția o anumită problemă sau pentru a-ți nota eventualele întrebări / neclarități pe care vrei să le discuți în cadrul întâlnirilor cu tutorele.

Nu vei găsi răspunsuri pentru temele de reflecție sau pentru studiul individual, întrucât acestea reprezintă activități proprii, pe care le vei avea în vedere ca teme de discuție la activitățile tutoriale, îți vom oferi, însă, acolo unde este cazul, câteva sugestii.

La finalul fiecărei unități de învățare îți propunem o lucrare de verificare – în acest al doilea volum al modulului vei avea tot patru lucrări; lucrările de verificare vor fi întocmite şi transmise tutorelui pe suport de hârtie, format A4. Pe prima pagină a lucrării de verificare vei nota (centrat) numărul acesteia (de ex. Lucrare de verificare nr.1), apoi vei menționa (în colțul din dreapta, sus) numele, inițiala prenumelui tatălui şi prenumele tău, codul numeric personal, grupa din care faci parte, numele şi gradul didactic al tutorelui.

În realizarea lucrărilor de verificare trebuie să ții seama de instrucțiunile privind redactarea acestora, de precizările privind elaborarea răspunsurilor şi lungimea lor, de trimiterile la resurse bibliografice suplimentare, de respectarea criteriilor de evaluare care se regăsesc în cadrul fiecărei lucrări. Dacă întâmpini dificultăți în redactarea răspunsurilor, orientează-te după sugestiile oferite pe penultima pagină a fiecărei unități de învățare.

Ponderea lucrărilor de verificare reprezintă 40 % din nota finală.

Evaluarea finală pentru acest al doilea modul va fi realizată cu ajutorul unui portofoliu, care va conține următoarele piese:

- cel puțin 4 scenarii didactice: 3 pentru lecții de literatură şi unul pentru o lecție de limbă – toate trebuie să facă parte din unitatea de învățare pe care ai proiectat-o deja pentru volumul I al cursului;
- cel puțin 3 probe de evaluare concepute pentru unitatea de învățare proiectată (2 evaluări pe parcurs şi o evaluare sumativă, prevăzută pentru sfârşitul unității de învățare). Acestea vor avea o pondere de 60% din nota finală.

Ce urmează să faci?

Pe parcursul unităților de învățare din acest modul vei avea teme care se referă în mod direct la proiectele pe care le ai de prezentat în final. Este important ca, pe măsură ce parcurgi unitățile în care găseşti informații relevante pentru temele tale, să începi să-ți structurezi materialul.

Materialele pe care le vei elabora trebuie să reflecte legătura care există între planificarea calendaristică, proiectul unității de învățare şi proiectele de lecție.

Cum vei fi evaluat?

Vei vedea, parcurgând modulul, că autorii pledează pentru o evaluare transparentă, ale cărei obiective şi criterii să fie cunoscute şi de elevi. De aceea, vei afla şi tu, chiar de la început, cum vei fi evaluat.

Obiectivele evaluării finale pe care o propunem țintesc chiar măsurarea gradului în care ai reuşit să-ți formezi şi să-ți dezvolți competențele vizate prin parcurgerea temelor din acest al doilea volum.

Scenariile didactice propuse pentru unitatea de învățare proiectată vor fi evaluate pornind de la următoarele aspecte:

- identificarea obiectivelor / competențelor din programă adecvate conținuturilor studiate;
- coerența demersului didactic (coerența generală a proiectului şi legăturile între diversele secvențe didactice);
- decuparea clară a secvențelor didactice
  - ◊ punerea în context;
  - ◊ desfăşurarea;
  - ◊ încheierea / reflecția.
- activități stimulative, de tip formativ şi care antrenează cât mai mulți elevi prin forme diverse de organizare a clasei;
- activități care vizează în mod nemijlocit obiectivele / competențele selectate;
- materiale-resursă folosite (hand-out, texte, suport vizual sau auditiv);
- conținut ştiințific (explicații ştiințifice / definiții corecte);
- legătura / continuitatea dintre proiectele de lecție şi proiectul unității de învățare, respectiv planificarea calendaristică.

Probele de evaluare – formativă şi sumativă – propuse pentru unitatea de învățare proiectată vor fi evaluate ținând cont de următoarele aspecte:

- identificarea obiectivelor / competențelor de evaluare, în concordanță cu obiectivele / competențele formate în timpul lecțiilor parcurse în unitatea de învățare aleasă;
- selectarea itemilor potriviți obiectivelor / competențelor vizate;
- îmbinarea armonioasă a itemilor de evaluare;
- folosirea unor forme variate de evaluare;
- formularea clară a cerințelor de evaluare.

După parcurgerea modulului vei dobândi cunoştințe şi competențe în toate aceste arii tematice, astfel încât să poți proiecta demersuri didactice conforme literei şi spiritului programelor şcolare, să poți aplica modalități de predare-învățare-evaluare adecvate fiecărui domeniu al disciplinei.

Îți dorim mult succes!

Unitatea de învățare 1

DIDACTICA LIMBII ROMÂNE

Conținuturile unității de învățare 1 1
Competențe specifice 1
1.1. Limba română în învățământul obligatoriu 2
1.1.1. Scopul studierii limbii române în şcoală 2
1.1.2. Principiul concentric al predării-învățării în abordarea noțiunilor de limbă 2
1.1.3. Harta elementelor de construcție a comunicării în învățământul obligatoriu 4
Test de autoevaluare 1 7
1.2. Abordări didactice ale limbii 8
1.2.1. Activități, metode şi tehnici de predare a limbii române în şcoală 8
1.2.2. Mijloace de învățământ folosite în studierea limbii române 25
1.2.3. Structurarea lecțiilor de limbă 32
Test de autoevaluare 2 36
1.3. Evaluarea achizițiilor lingvistice ale elevilor şi a aplicării acestora în contexte noi 37
1.4. Repere pentru autoevaluarea lecțiilor de limbă română 41
Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 1 43
Răspunsuri la testele de autoevaluare 44
Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu 44
Resurse suplimentare 45

Competențe specifice

Pe parcursul acestei unități de învățare, vei putea să-ți dezvolți următoarele competențe:

- Aplicarea adecvată a metodelor specifice de abordare a noțiunilor de limbă
- Structurarea lecțiilor de limbă română
- Evaluarea achizițiilor lingvistice ale elevilor
- Autoevaluarea lecțiilor de limbă
- Manifestarea interesului pentru îmbunătățirea propriilor strategii de realizare a lecțiilor de limbă română

1.1. Limba română în învățământul obligatoriu

1.1.1. Scopul studierii limbii române în şcoală

În *Dicționarul explicativ al limbii române* termenul *„limbă”* are numeroase accepțiuni, dintre care putem enumera: „1. Sistem de comunicare alcătuit din sunete articulate, specific oamenilor, prin care aceştia îşi exprimă gândurile, sentimentele şi dorințele; limbaj. 2. Limbajul unei comunități umane istoriceşte constituite.” Prin urmare, **limba** poate fi definită ca ***un ansamblu de mijloace fonetice, lexicale şi gramaticale, organizate în sisteme, servind ca instrument de comunicare între membrii unei comunități lingvistice***.

Aşa cum ai citit în unitatea 1 din volumul I, disciplina *Limba şi literatura română* cuprinde în programele pentru clasele a V-a – a VIII-a trei domenii specifice – *literatură*, *limbă*, *comunicare* –, iar în programele pentru liceu două domenii – *literatură* şi *limbă şi comunicare*; dar ele trebuie studiate integrat.

Domeniului limbă îi sunt circumscrise elementele de construcție a comunicării, studiate cu precădere în clasele gimnaziale, cu scopul formării competențelor de comunicare (receptare şi/sau producere) a unor mesaje diverse (orale sau scrise).

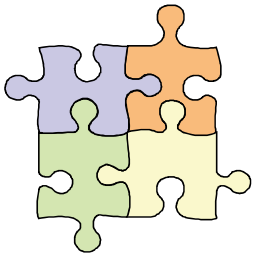
Treptat, elevii fac cunoştință cu moduri diferite de exprimare a gândurilor şi sentimentelor, descoperă cum un singur vorbitor îşi exprimă diferit ideile, în funcție de destinatar.

Ei învață că orice act de vorbire este o structură complexă, ale cărei elemente componente se intercondiționează şi se completează unele pe altele, cunosc logica limbii ca mijloc de comunicare, se deprind să folosească limba română corect şi conştient.

Ținta finală a studiului limbii române în şcoală este de a forma buni utilizatori / vorbitori de limbă română, folosind-o atât ca mijloc de comunicare, cât şi ca modalitate de cunoaştere.

Omul, cu cât cunoaşte mai multe limbi, poate comunica mai uşor cu oameni aparținând unor culturi şi medii lingvistice diferite, învață să fie tolerant, flexibil, „zestrea” lui lingvistică îmbogățindu-l spiritual.

1.1.2. Principiul concentric al predării-învățării în abordarea noțiunilor de limbă



Copilul învață să se exprime încă din primii ani de viață, de fapt, *gramatica* – aşa cum este ea cunoscută în limbajul uzual – se învață în procesul exprimării, treptat, noțiunile de limbă devenind un instrument valoros în dezvoltarea vorbirii corecte a elevilor.

Justificat ne putem pune întrebarea – din moment ce copiii învață să se exprime corect chiar înainte de a cunoaşte cele mai elementare noțiuni de limbă, mai este necesar studiul acestui domeniu specific? Bineînțeles că răspunsul va fi afirmativ – prin studiul limbii, al gramaticii, elevii îşi fundamentează ştiințific

exprimarea corectă, normele limbii devenind modele de urmat.

La baza studiului limbii, a însuşirii noțiunilor gramaticale, stă principiul concentric, conform căruia elevii reiau, pe un plan superior, noțiuni învățate anterior.

Stadiile dezvoltării intelectuale şi formarea noțiunilor de limbă

Pentru a înțelege mai bine principiul concentric al studiului limbii, trebuie să ne reamintim stadiile dezvoltării intelectuale, conform teoriei psihogenetice a lui Jean Piaget:

- *stadiul inteligenței senzorio-motorii* (0 – 2 ani);
- *stadiul preoperațional* (2 – 7 ani) – caracterizat prin gândire concretă, intuitivă; este perioada în care copiii învață să se exprime în propoziții şi fraze, se dezvoltă limbajul organizat discursiv;
- *stadiul operațiilor concrete* (7 – 12 ani) – noțiunile au încă un caracter empiric, vorbim de dezvoltarea gândirii concrete a şcolarului mic, elevul este mai mult un observator, abia pe la 10 – 11 ani, elevul poate opera cu noțiuni abstracte;
- *stadiul operațiilor formale* (12 – 18 ani) – gândirea se desprinde din ce în ce mai mult de concret, elevul operând în plan logic cu noțiuni, raționamente, judecăți; se dezvoltă gândirea cauzală, elevul are capacitatea de a raționa ipotetico-deductiv – e capabil să emită ipoteze, să găsească soluții, să formuleze concluzii.

Cunoscând caracteristicile diferitelor stadii ale dezvoltării intelectuale, conceptorii de programe şcolare, autorii de manuale şi, nu în ultimul rând, învățătorii şi, apoi, profesorii respectă această „repartizare” a volumului de cunoştințe de limbă, elevii însuşindu-şi gradat noțiunile de limbă, îmbogățindu-şi treptat exprimarea corectă, orală şi scrisă. Împărțirea pe cicluri curriculare respectă, de asemenea, această stadializare a dezvoltării intelectuale, ciclului achizițiilor fundamentale îi corespunde aşa-zisa etapă pregramaticală, etapă anterioară studiului sistematic al gramaticii; iar etapa gramaticală începe în clasa a III-a, o dată cu începutul ciclului de dezvoltare. De fapt, pe prim plan trebuie să stea nu învățarea regulilor gramaticale, ci utilizarea celor învățate în comunicare, în receptarea şi producerea mesajelor orale şi scrise.

Astfel, în clasele a III-a – a VI-a se pun bazele formării deprinderilor şi capacităților de a utiliza elementele de construcție a comunicării în analiza şi interpretarea textelor literare / nonliterare (obiectivul major al ciclului de dezvoltare fiind formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor), tot ceea ce vor însuşi ulterior elevii fiind doar îmbogățiri, nuanțări, detalieri ale unor noțiuni deja cunoscute.

Achizițiile din domeniul limbii sunt foarte importante în comunicarea curentă – elevii sunt obişnuiți, treptat, cu transferul cunoştințelor dobândite în comunicarea cotidiană.

1.1.3. Harta elementelor de construcție a comunicării în învățământul obligatoriu

Programa şcolară de limba şi literatura română prevede pentru elementele de construcție a comunicării:

„În toate clasele gimnaziului, modalitatea tradițională sau de altă natură, de ordonare, combinare şi de tratare didactică a unităților de conținut din acest capitol ține exclusiv de opțiunea autorului de manual şi a profesorului. Se recomandă ca abordarea acestor aspecte să fie corelată cu studiul textului literar şi nonliterar, inclusiv din punctul de vedere al valorilor stilistice, exigență absolut necesară, mai ales în cazul elementelor de lexic. Concepția pe care s-a întemeiat prezentul curriculum este că, în şcoală, predarea-învățarea va urmări „limba în funcțiune", în variantele ei orală şi scrisă, normată şi literară, iar nu „limba ca sistem abstract". Interesează *viziunea comunicativ-pragmatică* a prezentei programe, nu interesează *predarea în şi pentru sine* a unor cunoştințe gramaticale, ci *abordarea funcțională şi aplicativă* a acestora în calitatea lor de elemente care contribuie la structurarea unei comunicări corecte şi eficiente. În acest sens, se recomandă, în toate cazurile, exerciții de tip analitic (de recunoaştere, de grupare, de motivare, de descriere, de diferențiere) şi de tip sintetic (de modificare, de completare, de exemplificare, de construcție). Se vor evidenția aspecte ținând de ortografie, de punctuație şi de ortoepie în situațiile care impun o asemenea abordare. Se sugerează ca, în predarea problemelor noi, profesorul să se sprijine de fiecare dată pe actualizarea cunoştințelor asimilate anterior de către elevi." (*Programa şcolară de limba şi literatura română, aprobată prin ordin al ministrului nr. 4237 din 23.08.1999)*.

Iar pentru nivelul inferior al liceului se recomandă:

„Studiul limbii române se axează pe două coordonate principale: (a) *normativă* şi (b) *funcțională,* având ca obiectiv formarea la elevi a unor deprinderi de a folosi limba română corect, adecvat şi eficient în producerea şi receptarea textelor orale şi scrise.

Abordarea conținuturilor propuse se va face în ordinea aleasă de autorii de manuale sau de profesori, integrându-le acolo unde consideră că au eficiență didactică. Se recomandă, pentru studiul limbii române, folosirea, de preferință, a textelor selectate pentru domeniul **Literatură**.

În funcție de cunoştințele elevilor se vor actualiza şi consolida noțiunile de fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă şi stilistică dobândite în gimnaziu. Aspectele teoretice vor fi reduse la strictul necesar, în favoarea aplicațiilor practice." *(Programă şcolară pentru clasa a IX-a, ciclul inferior al liceului, Limba şi literatura română, aprobată cu Ordin al ministrului Nr. 3458 / 09.03.2004).*

În tabelul următor, vei putea urmări modul în care se repartizează conținuturile domeniului *Limbă şi comunicare,* mai concret lexicul, în clasele a V-a – a X-a, fiind o ilustrare clară a respectării principiului concentric al predării-învățării în abordarea noțiunilor de limbă:

Clasa	LEXICUL
a V-a	Vocabularul limbii române. Dinamica vocabularului (apariții de cuvinte noi, dispariții de cuvinte, modificări de sens). Cuvântul – unitate de bază a vocabularului. Forma şi conținutul. Cuvântul de bază. Cuvântul derivat. Rădăcina. Sufixele. Prefixele. Familia lexicală (numai cuvintele formate prin derivare). Câmpurile lexicale (nume de rudenie, nume de culori, nume de animale domestice şi sălbatice etc.). Sinonimele. Antonimele. Regionalismele lexicale. Arhaismele lexicale. Utilizarea unor neologisme din domeniul tehnic şi ştiințific. Utilizarea corectă a cuvântului; variantele lexicale.
a VI-a	Noțiunea de vocabular. Vocabularul fundamental. Masa vocabularului. Mijloacele interne de îmbogățire a vocabularului. *Derivarea* (actualizare). Sufixarea. Sufixele diminutivale şi sufixele augmentative. Prefixarea. Utilizarea corectă a cuvintelor formate cu prefixe neologice (de exemplu: *ante-, anti-, con-, hiper-, hipo-, trans-, ultra-*). Compunerea Compunerea prin sudare, alăturare şi abreviere. Formarea cuvintelor prin abreviere. Elemente de compunere savantă (de exemplu: *auto-, macro-, micro-, poli-, pseudo-* etc.). Schimbarea valorii gramaticale (conversiunea) Adverbe provenite din adjective şi din substantive; adjective provenite din verbe la participiu; substantive provenite din alte părți de vorbire. Familia lexicală (derivate, compuse, cuvinte obținute prin schimbarea valorii gramaticale). Sinonimele (actualizare). Sinonimele lexicale, sinonimele frazeologice şi sinonimele lexico-frazeologice (familiarizare elementară). Antonimele (actualizare). Omonimele. Omofonele şi omografele Arhaismele şi regionalismele (actualizare). Exerciții de identificare a unor tipuri de arhaisme şi regionalisme. Pleonasmul. Paronimele. Câmpurile lexicale (actualizare şi exerciții).
a VII-a	Vocabularul fundamental şi masa vocabularului (actualizare). Sensul cuvintelor în context. Mijloacele de îmbogățire a vocabularului.(actualizare) Derivarea (actualizare). Serii derivative (pe bază aplicativă). Rolul sufixelor în realizarea sensului cuvintelor (sufixe de agent, instrumentale etc.). Derivatele parasintetice (exerciții). Compunerea (actualizare). Schimbarea valorii gramaticale sau conversiunea (actualizare). Împrumuturile.

	Neologismele. Evitarea greşelilor în întrebuințarea neologismelor. Pleonasmul (actualizare). Paronimele (actualizare). Categorii semantice (actualizare). Sinonime. Tipuri de sinonime. Antonime. Omonime. Tipuri de omonime. Cuvintele polisemantice. Polisemia în raporturile ei cu omonimia. Unitățile frazeologice. Rolul acestora în asigurarea expresivității limbii. Formule şi clişee internaționale.
a VIII-a	Cuvintele moştenite şi cuvintele împrumutate. Dubletele etimologice. Caracterul latin al limbii române. Limba literară, limba populară, limba vorbită, limba scrisă. Mijloacele de îmbogățire a vocabularului (actualizare). Familia de cuvinte (actualizare). Prefixoidele. Sufixoidele (pe bază de aplicații). Mijloacele externe de îmbogățire a vocabularului. Împrumuturile lexicale (vechi şi noi). Neologismele (actualizare). Rolul neologismelor în dezvoltarea sinonimiei. Cuvântul şi contextul. Sensul propriu (de bază şi secundar) şi sensul figurat (actualizare). Categoriile semantice. Sinonimele. Antonimele. Omonimele. Cuvintele polisemantice (actualizare). Paronimele. Pleonasmul. Tautologia. Argoul şi jargonul.
a IX-a	Nivelul lexico-semantic de constituire a mesajului în comunicarea orală şi scrisă: - cunoaşterea sensului corect al cuvintelor (în special al neologismelor) - folosirea adecvată a cuvintelor în context - erori semantice: pleonasmul, tautologia, confuzia paronimică - utilizarea corectă a derivatelor şi a compuselor (prefixe, sufixe, prefixoide, sufixoide) - schimbarea categoriei gramaticale - cunoaşterea relațiilor semantice (sinonimie, antonimie, polisemie; omonimie) şi actualizarea lor în context Nivelul lexico-semantic al receptării: - interpretarea sensului cuvintelor în context - rolul câmpurilor semantice în interpretarea mesajelor scrise şi orale
a X-a	Nivelul lexico-semantic de constituire a mesajului în comunicarea orală şi scrisă: - utilizarea corectă şi adecvată a sensurilor pe care le au cuvintele în context (mai ales neologismele); - utilizarea variantelor lexicale literare; - utilizarea corectă a unităților frazeologice; - etimologia populară, hipercorectitudinea; - sens denotativ, sensuri conotative. Nivelul lexico-semantic al receptării: - înțelegerea sensului cuvintelor în context; - câmpurile semantice şi rolul acestora în interpretarea mesajelor scrise şi orale.

Test de autoevaluare 1

1. **Enumeră domeniile specifice disciplinei Limba şi literatura română, pentru clasele a V-a – a VIII-a şi pentru liceu.**

_____
_____
_____
_____

2. **Explică în ce constă principiul concentric al studiului limbii române.**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. **Identifică, în programele şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a, modalitățile de realizare a principiului concentric în studiul verbului.**

_____
_____
_____
_____
_____

Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul secvențelor 1.1.1., 1.1.2. şi 1.1.3. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

_____
_____
_____

Îmi este încă neclar:

_____
_____
_____

DISCUTĂ CU TUTORELE ACESTE ASPECTE.

1.2. Abordări didactice ale limbii

1.2.1. Activități, metode şi tehnici de predare a limbii române în şcoală

♦ **Conversația** este o metodă frecvent folosită în studierea limbii, antrenându-i pe elevi în cercetarea faptelor de limbă, în descoperirea regulilor gramaticale. Sunt folosite ambele forme cunoscute în pedagogie: conversația catihetică şi cea euristică.

Prin ***conversația catihetică*** se poate verifica modul în care elevii şi-au însuşit anumite cunoştințe, ea contribuie la dezvoltarea memoriei elevilor. Elevii sunt puşi în situația de a reproduce informații obținute anterior.

De exemplu:
Profesorul: – *Care sunt formele pronumelui personal la numărul singular?*
Elevul: – *Eu, tu, el, ea.*
Profesorul: – *Dar la plural?*
Elevul: – *Noi, voi, ei, ele.*

Conversația catihetică se poate folosi cu precădere la începutul orei, la reactualizarea cunoştințelor, sau în momentul retenției cunoştințelor, adică după ce s-au însuşit anumite cunoştințe noi.

Conversația euristică trezeşte mai mult interesul elevilor, datorită stimulării gândirii acestora; este o formă folosită la predarea-învățarea unor noi cunoştințe şi la lecțiile de formare a unor priceperi şi deprinderi. Elevul, aflat într-un dialog deschis cu profesorul, poate pune întrebări, poate răspunde la întrebări, îşi lămureşte neclaritățile. Este foarte important să-i obişnuim pe elevi:

- să formuleze clar şi precis întrebările;
- să evite întrebările echivoce;
- să nu pună altă întrebare până nu află răspunsul la întrebarea pusă anterior;
- să-şi stimuleze gândirea, sprijinindu-se, în formularea întrebărilor, pe fapte de limbă.

Vistian Goia, în *Ipostazele învățării – Limba şi literatura română* (Cluj-Napoca, Editura Napoca Star, 1999, pag. 116) prezintă tipurile de întrebări care pot fi folosite în orele de limba română, clasificate după modul de adresare şi obiectivul vizat:

TIPUL ÎNTREBĂRII	CARACTERISTICI	EXEMPLE
Frontală	Adresată întregii clase.	*Ce sunt locuțiunile verbale?*
Directă	Adresată unui elev anume.	*Popescu, spune din ce sunt formate locuțiunile verbale!*
Inversată	Adresată profesorului de către elev şi returnată acestuia.	E(lev)= *În componența locuțiunilor verbale pot intra şi verbe la moduri nepersonale?* P(rofesor)= *Tu ce părere ai?*

De releu şi de comunicare	Adresată de elev profesorului şi repusă de acesta întregii clase.	E= *Cum este corect: a place sau a plăcea?* P= *Care este forma consacrată de uzul limbii?*
Imperativă	Se formulează o cerință categorică.	P= *Explicați: cum se formează modul condițional-optativ?*
De revenire	Întrebare pe care profesorul o pune reluând o părere emisă de un elev, dar care nu a putut fi luată în seamă în acel moment.	P= *Popescu a spus înainte că, în propoziția: Ionel este ascultat adesea, predicatul este nominal. Voi ce credeți?*

Profesorul de limba şi literatura română trebuie să-i ofere elevului un model de exprimare corectă, de utilizare a limbii române literare, prin conversația euristică solicitând gândirea elevilor, puterea lor de argumentare. Întrebările puse de profesor trebuie:

- să se bazeze pe fapte de limbă;
- să facă trecerea de la faptele de limbă la achiziții teoretice, de la achizițiile teoretice la comunicarea curentă, la formularea concluziilor şi apoi la ilustrarea achiziției teoretice prin exemple noi;
- să contribuie la formarea gândirii autonome a elevilor.

♦ **Învățarea prin exerciții (învățarea prin acțiune)** – este o metodă activă, frecvent utilizată, care permite elevilor efectuarea unor acțiuni în vederea aplicării cunoştințelor teoretice în planul vorbirii cotidiene.

Putem clasifica exercițiile după:

- formă: orale şi scrise;
- conținut: fonetice, lexicale, morfologice, sintactice, ortografice, de punctuație;
- funcție: introductive, de bază, de consolidare, de evaluare, corective, aplicative, creative;
- gradul de complexitate: de repetiție, de recunoaştere, de exemplificare, de completare şi înlocuire, de transformare, creatoare, cu caracter ludic;
- gradul de participare (a profesorului şi a elevilor): dirijate, semidirijate, independente.

Folosirea metodei impune respectarea unor cerințe, cum ar fi:

- formularea clară şi precisă a sarcinilor de lucru;
- respectarea particularităților de vârstă şi psiho-lingvistice ale elevilor;
- ordonarea exercițiilor după gradul de dificultate (de la exerciții introductive până la exerciții creative);
- propunerea unor exerciții cât mai variate, pentru evitarea monotoniei şi a plictiselii;
- monitorizarea efectuării exercițiilor, în vederea confirmării / corectării lor imediate;
- alegerea momentului potrivit în cadrul lecției pentru introducerea unui anumit tip de exercițiu;
- dozarea exercițiilor în funcție de obiectivele

urmărite în lecția respectivă, dar şi în unitatea de învățare căreia îi aparține acea lecție.

Elevii sunt obişnuiți încă din clasele primare cu unele **exerciții de ortografie şi de punctuație**, cum ar fi ***copierea*** (propriu-zisă, selectivă) şi ***dictarea*** (cu explicații prealabile, selectivă, autodictarea etc.). Prin ele putem urmări formarea deprinderilor ortografice şi de punctuație, formarea unei grafii corecte din punct de vedere logic şi gramatical. Aceste tipuri de exerciții pot fi continuate şi în primele clase ale învățământului secundar inferior (clasele a V-a şi a VI-a), folosindu-se copierea selectivă (doar a unor cuvinte / structuri date), dictarea cu comentarii (comentarea orală a ortogramelor / semnelor de punctuație întâlnite în momentul scrierii după dictare), dictarea selectivă (scrierea, din textul dictat, doar a cuvintelor /structurilor care ridică probleme de ortografie), dictarea de control (după parcurgerea unei unități de învățare, la început sau la sfârşit de an şcolar, după parcurgerea unei teme date).

Tehnica dictării presupune parcurgerea următorilor paşi:

⇒ citirea, în întregime, a textului ce urmează a fi dictat, pentru familiarizarea elevilor cu textul;

⇒ dictarea propriu-zisă, pe unități logice (propoziții sau grupe de cuvinte);

⇒ recitirea textului, pentru ca elevii să poată verifica scrierea corectă, respectarea semnelor de punctuație;

⇒ corectarea textului dictat (frontal, pe grupe, în perechi) şi analiza greşelilor;

⇒ concluzii, stabilite împreună cu elevii, şi recomandări făcute de profesor.

Exercițiile de copiere şi de dictare sunt cunoscute şi sub numele de exerciții de repetiție

Redăm, în continuare, clasificarea exercițiilor după gradul de complexitate, folosindu-ne, parțial, de informațiile oferite de Alina Pamfil (în *op.cit.*, pp. 194-195). Menționăm faptul că autoarea propune aceste exerciții atât pentru parcurgerea faptelor de limbă, cât şi pentru înțelegerea şi exersarea noțiunilor de teorie literară, ceea ce îți recomandăm şi ție.

Tipul exercițiului	Subtipul	Caracteristici	Exemple
Exerciții de repetiție	scrise	- redarea, întocmai, a unor fapte de limbă învățate, întâlnite anterior	- Copiază substantivele comune din textul următor… - Transcrie, din memorie, prima strofă a poeziei…
	orale		- Recită poezia…, folosind intonația potrivită semnelor de punctuație întâlnite
Exerciții de recunoaştere	de recunoaştere simplă	- identificarea unor categorii morfologice sau funcții sintactice	- Identifică, în textul următor, substantivele şi adjectivele…
	de recunoaştere şi grupare	- identificarea unor categorii morfologice sau funcții sintactice şi gruparea lor după criterii date	- Identifică, în textul următor, substantivele şi grupează-le după gen…

Tipul exercițiului	Subtipul	Caracteristici	Exemple
	de recunoaştere şi caracterizare	- identificarea unor categorii morfologice sau funcții sintactice şi analiza lor pe baza algoritmului cunoscut	- Identifică, în textul următor, substantivele şi arată genul, numărul, cazul, articularea şi funcția sintactică a acestora…
	de recunoaştere şi justificare	- recunoaşterea unor fapte de limbă şi argumentarea recunoaşterii lor	- Identifică adjectivele la cazul nominativ din textul următor şi explică modul cum ai stabilit cazul acestora…
	de recunoaştere şi disociere	- identificarea unor fapte de limbă a căror asemănare, aparentă sau reală, poate crea confuzii	- Identifică omonimele din exemplele următoare, arătând sensul fiecăruia… - Se dă textul… Recunoaşte şi explică valorile morfologice diferite ale verbului *a fi*.
Exerciții de exemplificare	exemplificare liberă	- ilustrarea unor noțiuni gramaticale învățate anterior	- Alcătuieşte trei enunțuri în care verbul *a fi* să aibă diferite valori morfologice.
	ilustrare a unor paradigme	- ilustrarea unor paradigme morfologice, sintactice etc.	- Declină, în propoziții, substantivul…
	exemplificare după repere date	- construirea unor exemple pe baza unei structuri date	- Alcătuieşte o propoziție după modelul: subiect + atribut adjectival + predicat verbal + complement circumstanțial de loc + atribut substantival genitival.
Exerciții de completare şi înlocuire	de completare	- completarea unor enunțuri cu faptele de limbă omise	- Completează enunțurile următoare cu pronumele şi adjectivele pronominale demonstrative corespunzătoare…
	de înlocuire	- înlocuirea unor noțiuni gramaticale cu altele, potrivite	- Înlocuieşte substantivele subliniate din textul următor cu forme potrivite ale pronumelui personal şi/sau ale pronumelui demonstrativ
Exerciții de transformare	modificări structurale	- transformarea unor forme gramaticale în altele, cerute de context sau impuse de sarcină	- Rescrie textul, transformând verbele din paranteză, aflate la modul infinitiv, la modul, timpul, numărul şi persoana cerute de context… - Rescrie textul, trecând verbele de la timpul prezent la timpul imperfect al modului indicativ…
	conversiune	- transformarea unor subordonate în părțile de propoziție corespunzătoare acestora	- Contrageți subordonatele necircumstanțiale din fraza următoare în părți de propoziție corespunzătoare acestora.

Tipul exercițiului	Subtipul	Caracteristici	Exemple
	expansiune	- transformarea unor părți de propoziție în subordonate corespunzătoare	- Dezvoltați părțile de propoziție subliniate în subordonatele corespunzătoare acestora.
	reconstituire	- restabilirea formei unui enunț, unui text	- Reconstituiți ultimele două strofe ale poeziei…., punând semnele ortografice şi de punctuație potrivite
Exerciții creatoare		- îmbinarea noțiunilor de limbă învățate cu imaginația şi creativitatea elevilor	- Imaginează-ți şi redactează o convorbire, cu 6-8 replici, între un substantiv şi un pronume despre rolul lor în formularea enunțurilor.
Exerciții cu caracter ludic		- crearea unor jocuri de cuvinte, jocuri ortografice etc.	- Alcătuieşte un rebus / o integramă / un aritmogrif prin care să ilustrezi funcțiile sintactice pe care le poate îndeplini un verb la moduri nepersonale

♦ **Jocul de rol** – este o metodă care contribuie la dezvoltarea capacității elevilor de a utiliza creator noțiunile gramaticale învățate, asumarea şi jucarea unui rol demonstrează, în acest caz, o înțelegere a raporturilor dintre cuvinte, a relațiilor care se pot constitui la nivelul enunțului.

Folosirea jocului de rol este recomandabilă, mai ales, în clasele gimnaziale, putându-le propune elevilor:

- ***jocuri de rol pe grupe*** – Imaginați-vă că Mihai, un elev de clasa a V-a, a folosit greşit, în compunerea realizată de el, patru semne de punctuație – *două puncte (:)*, *linia de pauză (–)*, *virgula (,)* şi *punctul şi virgula (;)*. Alegeți-vă câte un semn de punctuație, al cărui rol să-l interpretați pentru a-l ajuta pe Mihai să înțeleagă importanța semnelor de punctuație în comunicarea scrisă.
- ***jocuri de rol în perechi*** – Imaginați-vă şi interpretați o convorbire posibilă între un substantiv şi un adjectiv despre relațiile care se pot stabili între aceste două părți de vorbire.
- ***jocuri de rol individuale*** – Eşti ***e***. Arată, într-un scurt monolog, rolul tău ca sunet, literă sau cuvânt.

♦ **Compunerea gramaticală** – este o metodă frecvent folosită în orele de limbă şi literatură română, în etapa constituirii sensului, a evaluării performanțelor, a asigurării retenției şi transferului de cunoştințe. Elevii îndrăgesc această metodă, pentru că le oferă posibilitatea utilizării în mod creator a noțiunilor de limbă învățate, iar profesorului îi indică nivelul de înțelegere a noțiunilor studiate de elevi, capacitatea acestora de a opera, în contexte variate, cu noțiunile nou învățate.

Poți formula sarcini cum ar fi:

- Redactează o compunere gramaticală de 12-15 rânduri, în care să realizezi o descriere a satului tău, utilizând cât mai multe adjective.

- Redactează o compunere gramaticală cu titlul *În recreație*, în care să foloseşti predicate verbale exprimate prin verbe predicative, locuțiuni verbale, adverbe predicative şi interjecții verbale.
- Redactează o compunere gramaticală de 15-20 de rânduri, în care să foloseşti următoarele adverbe şi locuțiuni adverbiale de timp: *înainte, devreme, zi de zi, din când în când, rareori, cândva, târziu, acum, totdeauna, niciodată*.

♦ **Demonstrația** (< lat. *demonstrare* – a dovedi; a arăta întocmai; a prezenta obiecte, procese în vederea identificării elementelor fundamentale ale cunoaşterii) este o metodă tradițională pe care o utilizăm frecvent şi în didactica modernă. Ioan Cerghit (în *Metode de învățământ*, Bucureşti, EDP, 1976, pp. 124-133) arată că metoda demonstrației constă în folosirea unor raționamente logice care sunt însoțite de mijloace intuitive de la care se pleacă şi se construiesc reprezentări, constatări, interpretări.

În funcție de materialul intuitiv utilizat, demonstrația folosită la orele / activitățile de limba română poate fi:

- ***directă*** – „ pe viu" – a unor fenomene, acțiuni, obiecte în starea lor naturală de existență şi de manifestare;
- ***figurativă*** – cu ajutorul reprezentărilor grafice;
- ***cu ajutorul modelelor;***
- ***cu ajutorul imaginilor audio-vizuale;***
- ***cu ajutorul softurilor educaționale***.

♦ ***Demonstrația directă*** îi ajută, de exemplu, pe elevii claselor a V-a să identifice cuvintele care arată acțiuni, stări sau existența – adică verbele; ***demonstrația figurativă*** se utilizează pentru ilustrarea relațiilor (de coordonare, de subordonare etc.) la nivelul propozițiilor şi al frazelor; ***demonstrația cu ajutorul modelelor*** poate fi folosită pentru identificarea gradelor de comparație a adverbelor (prin analogie cu gradele de comparație studiate la adjective); ***demonstrația cu ajutorul imaginilor audio-vizuale*** poate ajuta la înțelegerea conexiunilor existente între fenomenele de limbă, la descoperirea expresivității părților de vorbire; iar ***cu ajutorul softurilor educaționale*** apropiem elevii de studiul noțiunilor de limbă printr-un mijloc de învățământ foarte apreciat de ei – calculatorul.

♦ **Învățarea prin descoperire** este o metodă euristică, de fapt este ***învățare prin redescoperire***, deoarece elevul descoperă, prin activitate independentă sau semiindependentă, adevăruri deja cunoscute.

În funcție de tipul de raționamentul utilizat în (re)descoperire, deosebim:

- (re)descoperire pe cale inductivă;
- (re)descoperire pe cale deductivă;
- (re)descoperire prin analogie.

Prin utilizarea acestei metode, profesorul stabileşte care sunt noțiunile, faptele de limbă oferite elevului şi care sunt cele pe care le va descoperi singur sau cu o dirijare moderată.

Modalitatea de lucru pe care o poți aborda va fi prezentată detaliat în subcapitolul *1.2.3. Structurarea lecțiilor de limbă*.

♦ **Problematizarea** este tot o metodă euristică, mai complexă decât metoda învățării prin descoperire, ea este numită şi „predarea prin rezolvarea de probleme". Urmăreşte dezvoltarea gândirii independente, productive, profesorul provoacă elevul la învățare, antrenând disponibilitatea creatoare şi gândirea divergentă a acestuia.

Paşii învățării prin problematizare sunt:

- debutul – cunoaşterea problemei, a cerințelor;
- investigația, explorarea – parcurgerea informațiilor necesare pentru rezolvarea problemei;
- sinteza – notarea sintetică a constatărilor;
- rezoluția şi evaluarea – obținerea rezultatului final, prin confruntarea şi evaluarea rezultatului obținut de grupe / elevi.

Stan Panțuru evidențiază importanța metodei: „Problematizarea, pe care unii specialişti o consideră mai mult decât o metodă şi anume un principiu fundamental, o nouă teorie a învățării, presupune o antrenare plenară a personalității elevilor, a componentelor intelectuale, afective şi volitionale. Valoarea formativă a acestei metode este indiscutabilă: se fortifică structurile cognitive; se stimulează spiritul de explorare; se formează un stil personal activ de muncă; se dobândeşte autonomie funcțională şi cutezanță în depăşirea unor conflicte intelectuale; se dezvoltă creativitatea în formele ei cele mai productive, precum descoperirea, invenția, creația." (în *Pregătirea inițială psihologică, pedagogică şi metodică a profesorilor*, coord. Rodica Mariana Niculescu, Editura Universității *Transilvania* din Braşov, 2005, p.260)

De exemplu, prin folosirea acestei metode putem aborda probleme legate de:

- scrierea corectă a unor cuvinte;
- descoperirea valorilor unor numerale (valoare substantivală, adjectivală, adverbială);
- identificarea şi corectarea unor întrebuințări greşite ale prepozițiilor etc.

♦ **Metoda studiului cu manualul** este o metodă care pune în prim plan munca independentă, studiul individual. Lectura şi studiul pe baza lecturii constituie un exercițiu util, cu multiple valențe formativ-informative.

Manualul trebuie privit ca una dintre multiplele resurse care stau la dispoziția profesorului şi a elevului. El poate oferi variate modalități de abordare a noțiunilor de limbă, fiind un posibil substitut al profesorului în explicarea / prezentarea unor situații date.

Profesorului îi revine sarcina de a-l inița pe elev în utilizarea manualului, în valorificarea resurselor variate ale acestuia; manualul poate oferi profesorului şi elevului, deopotrivă, multiple perspective de înțelegere a noțiunilor de limbă.

Utilizând manualul, elevul învață să-şi facă notițe, conspecte,

să extragă esențialul, să deosebească informațiile de bază de cele de detaliu, să rezolve exerciții, să construiască, la rândul său, variate exerciții şi probleme.

Studiu individual

Argumentează (pe baza celor citite anterior) de ce autorii manualului de *Limba şi literatura română,* pentru clasa a IX-a, de la Editura Humanitas (Editura Humanitas, Bucureşti, 2000), propun acest demers pentru abordarea unor elemente de limbă română, respectiv *jocurile de cuvinte*:

- pe coloana din stânga, ***dicționarul lingvistic*** oferă definiții (jocul de cuvinte, calamburul, omonimia, paronimia, sintagmele etc.);
- pe coloana din dreapta, apar următoarele rubrici:

⇒ **„Pentru început.** Textele studiate în această unitate v-au făcut să vă gândiți la mai multe legături posibile între joc şi limbaj. Una dintre aceste situații apare în jocul de cuvinte. Dați un exemplu de situație în care ați folosit, ați auzit sau ați citit această sintagmă.

⇒ **Exerciții**.

- Omonimie şi paronimie.

1. Citiți textul de mai jos. Explicați cum se realizează „poanta" textului, comentând din punct de vedere gramatical şi semantic cele două cuvinte care alcătuiesc ultimul vers. Ce raport se stabileşte între ele? Ce efect are alăturarea lor?

Orice le-ai spune
florilor scunde,
niciuna totuşi
nu-ți va răspunde.

Singur balonul
de păpădie
are să-ți spuie
– *Adio! Adie*…
(Şerban Foarță, *De vorbă cu florile*)

Jocul de cuvinte se realizează în enunț, iar pentru înțelegerea lui, contextul are un rol important. Inovațiile lingvistice obținute prin jocul de cuvinte sunt de obicei efemere, dar uneori se pot fixa în limbă. Relația lexicală se manifestă fie în prezența ambilor termeni (cuvântul de la care se porneşte şi cuvântul „jucat"), fie doar în prezența unuia dintre aceştia, celălalt fiind evocat de context.

2. Observați sloganul publicitar: „La vremuri *noi*… tot *noi*." Explicați în ce măsură repetiția unei forme produce aici o surpriză (întemeiată pe o diferență gramaticală şi semantică)." (Alexandru Crişan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu, *Limba şi literatura română*, manual pentru clasa a IX-a, Editura Humanitas, Bucureşti, 2000, p. 38)

Vei avea în vedere: concordanța cu programa şcolară, rolul jocurilor de cuvinte în dezvoltarea şi nuanțarea limbajului etc.
Răspunsul tău se va încadra în spațiul încadrat în continuare.

♦ **Analiza lingvistică** este considerată de Constantin Parfene metoda principală de studiere a limbii în şcoală – „pe lângă faptul că înlesneşte considerabil cunoaşterea de către elevi a structurii limbii române, a legilor ei interne de organizare şi dezvoltare, ea le dezvăluie multiplele posibilități de exprimare ale limbii noastre, le cultivă propriile posibilități de exprimare, le dezvoltă spiritul de observație, puterea de generalizare, gândirea, formarea unor priceperi şi deprinderi" (Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pag.28).

Analiza lingvistică poate fi ***parțială*** (se analizează doar anumite fapte de limbă) sau ***totală*** (se analizează toate faptele de limbă întâlnite într-un text dat).

Eficiența analizei lingvistice se realizează, după Constantin Parfene (*op.cit.*, pag. 28-29), respectând anumite principii sau norme generale:

- ✓ analiza lingvistică să parcurgă drumul firesc al cunoaşterii – de la faptele concrete, la identificarea, compararea, generalizarea acestora şi la confirmarea lor în practică (în actul comunicării);
- ✓ elevii să înțeleagă relațiile interne dintre componentele comunicării verbale, prin efort propriu, participativ, de gândire, observând direct faptele de limbă, rolul profesorului fiind doar de a modera discuțiile, conducându-i pe elevi spre formularea definițiilor;
- ✓ textele să fie alese cu grijă, atât din punctul de vedere al conținutului, cât şi al expresiei, să aibă unitate tematică, să reprezinte diferite stiluri ale limbii literare, să nu conțină situații discutabile (mai ales la clasele mai mici);
- ✓ să se respecte principiul contextualității, analiza faptelor de limbă să se sprijine pe context, care delimitează, de fiecare dată, unul din sensurile cuvântului/enunțului, actualizându-l (de exemplu, verbul *a fi* poate avea valoare predicativă, auxiliară, copulativă);

- ✓ să se țină seama de sensul comunicării, evitându-se formalismul şi analiza orientându-se logic (un cuvânt poate fi independent ori poate fi instrument gramatical);
- ✓ analiza lingvistică trebuie dublată, mai ales la clasele mai mari, de analiza stilistică, pentru a surprinde faptele de limbă de la diferitele niveluri ale limbii: fonetic, lexico-semantic, morfologic, sintactic.

Autorul studiului mai sus menționat identifică mai multe tipuri de analiză, în funcție de nivelurile limbii:

a. analiza fonetică – este utilizată încă din clasele mici (I – a IV-a), ocupând un loc important la toate nivelurile de şcolarizare, atât în orele speciale de limbă, cât şi în cele de literatură, fiind o dovadă certă a necesității predării-învățării integrate a limbii şi literaturii române. Analiza fonetică se desfăşoară după următorul algoritm:

- extragerea dintr-un enunț a unui anumit cuvânt;
- descompunerea cuvântului dat în elementele fonetice componente (silabe, vocale, semivocale, consoane);
- stabilirea ordinii sunetelor componente (la începutul, în interiorul, la sfârşitul cuvântului);
- stabilirea accentului;
- stabilirea modului în care se grupează sunetele (diftongi, triftongi, hiat);
- stabilirea grafemelor corespunzătoare fonemelor (litere simple, grupuri de litere);
- descoperirea valorilor expresive ale sunetelor vorbirii.

Începând cu clasele a V-a – a VI-a, analiza fonetică se poate converti în ***analiză prozodică***, evidențiindu-se valorile expresive ale elementelor fonetice componente ale unui cuvânt dat, precum şi valoarea lor poetică, în cazul comentării unor texte literare.

Atenție! Paşii pe care îi vei stabili pentru realizarea analizei prozodice vor ține seama de nivelul clasei şi de cunoştințele prozodice pe care le posedă elevii în momentul respectiv. Este foarte importantă consultarea programei şcolare, pentru a şti cât trebuie *să ştie* şi *să ştie să facă* elevul.

b. analiza lexicală – se foloseşte cu precădere în studiul vocabularului, dar şi la orele de literatură, când se discută şi se corectează lucrările elevilor. Procedeul folosit în acest caz este substituția, adică înlocuirea unui cuvânt cu altul mai potrivit, în vederea formării unei exprimări clare, corecte, nuanțate şi expresive. Prin analiza lexicală putem:

- să stabilim modul în care s-au format cuvintele dintr-un text dat (prin derivare, compunere, conversiune etc.);
- să identificăm arhaismele, regionalismele, termenii populari, elementele de jargon, termenii argotici, neologismele dintr-un text dat, evidențiind rolul lor în text;
- să evidențiem sinonimele, antonimele, omonimele, paronimele;
- să descoperim sensul derivat sau sensul figurat al unor cuvinte dintr-un text dat.

c. analiza morfologică – constă în identificarea părților de vorbire (a claselor morfologice) şi a categoriilor morfologice specifice acestora. În clasele gimnaziale, de obicei, analiza morfologică este însoțită de identificarea funcției sintactice a cuvântului analizat – procedeu firesc în actul comunicării verbale, cuvântul nefiind, astfel, rupt de contextul în care apare.

Iată, de exemplu, algoritmii analizei morfo-sintactice a substantivului:

felul	- comun / propriu - simplu / compus
genul	- masculin / feminin / neutru - substantiv epicen / substantiv mobil
numărul	- singular / plural - defectiv de singular / plural
cazul	- nominativ / acuzativ / genitiv / dativ / vocativ
precedat de prepoziție / locuțiune prepozițională	(dacă e cazul)
articularea	- cu articol hotărât / nehotărât - precedat de articol posesiv (genitival) sau de articol demonstrativ (adjectival)
funcția sintactică	- subiect / atribut substantival / complement direct etc.

d. analiza sintactică – urmăreşte analiza structurii enunțurilor (propoziții sau fraze).

Analiza sintactică a propoziției implică parcurgerea următorilor paşi (apud Constantin Parfene, *op.cit.*, pag. 39):

- identificarea şi segmentarea părților componente;
- stabilirea felului şi a părții de vorbire prin care se exprimă;
- surprinderea relațiilor dintre ele (de coordonare, de subordonare etc.);
- constatarea aspectelor privind topica, punctuația şi, eventual, a implicațiilor de ordin stilistic.

Este recomandabil să-i obişnuim pe elevi să înceapă analiza sintactică a propoziției cu identificarea predicatului, apoi a subiectului, trecând ulterior la identificarea părților secundare ale propoziției. Astfel, elevii descoperă despre cine sau despre ce se comunică ceva, ce se spune despre subiect, apoi descoperă amănunte despre locul, timpul, modul în care se desfăşoară acțiunea etc.

Atenție! Învață-i pe elevi să identifice corect funcția sintactică a verbului *a fi*, ținând seama de principiul contextualității:
- predicat verbal, exprimat prin verb predicativ personal (cu sensul de a exista) – Elevii sunt în clasă.
- predicat verbal, exprimat prin verb predicativ impersonal – Era să cadă. E seară.
- verb copulativ personal – Ei sunt elevi.
- verb copulativ impersonal – E bine să alergi în fiecare dimineață.

Analiza sintactică a propoziției se poate realiza fie liniar, fie sub forma unor scheme, respectând abrevierile stabilite împreună cu elevii (de exemplu: *S* – subiect, *Pv* – predicat verbal, *subst.* – substantiv, *vb.cop.* – verb copulativ etc.):

De exemplu, le putem da elevilor următoarea sarcină de lucru:
Analizează sintactic şi morfologic cuvintele din propoziția: „*Cocoanele arată biletele dumnealor.*” (I.L.Caragiale – D-l Goe…)

Analiză realizată în formă liniară:
- *cocoanele* – subiect, exprimat prin subst. com., simplu, genul fem., nr. pl., cazul N., art. hot. *-le*
- *arată* – predicat verbal, exprimat prin vb. pred., personal, tranz., diat.act., conj. I, modul ind., timpul prezent, pers. a III-a, nr.pl.
- *biletele* – complement direct, exprimat prin subst. com., simplu, genul neutru, nr. pl., cazul Ac., art. hot. *-le*
- *dumnealor* – atribut pronominal, exprimat prin pron. pers. de politețe, pers. a III-a, nr. pl., cazul G.

Analiză realizată sub forma unei scheme:

Cocoanele ——————— *arată*
subiect — predicat verbal
s.c.f.pl.N. — vb.pr., pers.tranz.,
art.hot. — d.act., I, ind.pr.,p.a III-a, pl.
|
biletele
compl.d.
s.c.n.pl.Ac., art.hot.
|
dumnealor
atr.pron.
pron.pers.pol., p. a III-a,
pl.G.

sau:

S	Pv	Cd	Atr.pron.
„*Cocoanele*	*arată*	*biletele*	*dumnealor.*”
s.c.f.pl.N. art.hot.	vb.pr., pers.tranz., d.act., I, ind.pr., p.a III-a, pl.	s.c.n.pl.Ac., art.hot.	pron.pers.pol., p. a III-a, pl.G.

sau:

S	+	Pv	+	Cd	+	Atr.pron.
———		———		———		———
s.c.		vb.pr.		s.c.		pron.pol.

Pentru ***analiza sintactică a frazei*** se pot parcurge următoarele operații:

- aflarea şi/sau sublinierea predicatelor (exprimate, subînțelese, eliptice);
- descoperirea elementelor de relație;
- delimitarea propozițiilor şi numerotarea lor;
- indicarea felului propozițiilor;
- stabilirea raportului dintre ele;
- realizarea schemei, a organizării interne a frazei.

Aşa cum am arătat şi anterior, studiul limbii române necesită o mare atenție atât din partea profesorului, cât şi a elevului. Profesorul trebuie să ofere în permanență exemple de utilizare a limbii române literare – aspectul cel mai îngrijit al limbii, iar elevul să-şi însuşească normele limbii literare, pentru a o putea folosi în procesul comunicării verbale – orale sau scrise.

Iată cum se poate realiza, treptat, analiza sintactică a frazei:

I. Primele sarcini pe care le vom da elevilor, vor urmări, pas cu pas, algoritmii analizei sintactice a frazei, până ce aceştia îşi formează deprinderile necesare.

II. Apoi, vom putea trece la sarcini mai complexe, în care elevii trebuie să folosească deprinderile dobândite în orele anterioare.

III. În final, vor deveni capabili să creeze ei înşişi fraze cu o anumită structură dată, respectând organizarea internă cerută.

De exemplu:

I. Se dă fraza:

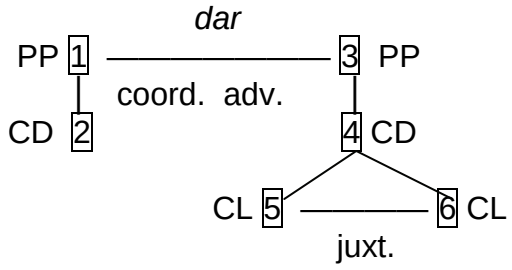
„Nu şti cum se cheamă satul acesta, dar şti că pretutindeni pe unde m-ai dus, unde s-a vorbit româneşte, este pământul Patriei mele.” (Barbu Delavrancea)

Cerințe:

a. identifică predicatele şi precizează felul lor;
b. descoperă elementele de relație şi delimitează propozițiile;
c. precizează felul propozițiilor;
d. realizează schema frazei, indicând raporturile dintre propoziții.

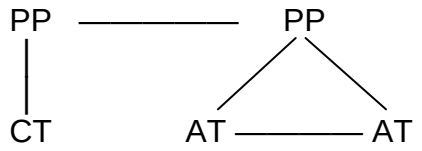
Pv Pn Pv
„Nu ştiu[1] | cum se cheamă satul acesta,[2] dar ştiu[3] | că
Pv Pv
pretutindeni[4] | pe unde m-ai dus, [5] | unde s-a vorbit
Pv
româneşte,[6] | este pământul Patriei mele.”[4] |

1. PP
2. CD (1)
3. PP
4. CD (3)
5. CL (4)
6. CL (4)



II. Se pot formula sarcini de tipul:
- Realizează analiza sintactică a frazei…
- Identifică subiectivele din fraza…
- Transcrie subordonatele necircumstanțiale din fraza…
- Stabileşte felul propoziției subliniate…

III. Elevii vor putea să-şi demonstreze priceperea de a crea şi analiza sintactic fraze prin rezolvarea unor sarcini, cum ar fi:
- Alcătuieşte fraze în care pronumele relativ *cine* să introducă trei subordonate diferite.
- Alcătuieşte o frază care să aibă următoarea structură: două propoziții principale, în relație de coordonare copulativă, o propoziție subordonată atributivă, introdusă prin pronumele relativ *care* şi o completivă directă, introdusă prin conjuncția *să*.
- Alcătuieşte fraza corespunzătoare schemei:



e. analiza ortografică – urmăreşte scrierea corectă a faptelor de limbă, manifestate la diferite niveluri ale limbii; este o metodă complexă, în derularea căreia se interferează operații aparținând celorlalte tipuri de analiză.

Algoritmul analizei ortografice este următorul:
- identificarea ortogramelor;
- stabilirea componentelor gramaticale ale acestora;
- constatarea modului organizării silabice a componentelor faptelor în discuție;
- precizarea marcării în scris a diverselor componente ale ortogramelor;
- stabilirea conformității pronunției elevilor cu normele pronunției literare;
- aplicarea normelor prin diverse exerciții. (cf. Constantin Parfene, *op.cit.*, pag. 49)

Pentru a realiza analiza ortografică, este necesară cunoaşterea principiilor ortografiei limbii române:

- **principiul fonetic** este principiul de bază al ortografiei limbii române, pe baza căruia notarea grafică este corespunzătoare realizării fonemelor în rostirea literară contemporană, adică se scrie, în general, conform vorbirii; de exemplu, scriem *mare* şi rostim *[m, a, r, e]*;
- **principiul silabic** evidențiază faptul că anumite litere, în contexte silabice diferite, dau naştere unor foneme diferite; de exemplu [k] pentru cap, cal, kaizer; [č] pentru cinci, ceas; [k'] pentru ureche, perechi, kitsch;
- **principiul morfologic** ține seama de structura morfematică a cuvântului (radical, prefix, sufix, desinență), de modificările lui în timpul flexiunii; de exemplu, se scrie *lucrez*, *notez*, dar *creez*, *agreez*, fiindcă *–ez* este sufixul gramatical specific timpului prezent al unor verbe de conjugarea I, adăugându-se radicalului *lucr-*, *not-*, respectiv *cre-* şi *agre-*;

- **principiul sintactic** impune delimitarea cuvintelor după rolul şi sensul lor în context; de exemplu: „a fost *demult*, pe vremea când…", „*de mult* nu ai mai fost pe la noi"; „*S-au* dus cu trenul *sau* cu avionul?";
- **principiul etimologic** (convențional sau tradițional-istoric) implică scrierea unor cuvinte conform tradiției literare (*obşte*), formei originare din limba de împrumut (*bleu*, *foehn*), totodată păstrează grafia numelor unor personalități româneşti, aşa cum semnau acestea (*Kogălniceanu*, *Alecsandri*, *Hasdeu*), precum şi grafia numelor proprii străine, dacă sunt notate cu caractere latine (*Shakespeare*, *New York*);
- **principiul simbolic** impune scrierea aceluiaşi cuvânt cu sau fără majusculă, în funcție de context: cu inițială mică dacă este folosit în sensul lui obişnuit – *unire*, *reformă*, *apus* – şi cu majusculă, dacă are valoare simbolică – *Unirea* de la 1859; *Reforma Învățământului*; „Şi *Apusul* îşi împinse toate neamurile-ncoace" (Mihai Eminescu).

În *Metodica* sa, Constantin Parfene (vezi pag. 49-50) evidențiază principalele aspecte care ridică anumite dificultăți în scrierea corectă a elevilor:

- scrierea vocalelor în hiat (p*oe*tic – nu poietic, al*ee* – nu aleie);
- scrierea diftongilor (m*oa*ră – nu muară, *oa*re – nu uare);
- scrierea triftongilor (eao, eau, iai, iau, iei, ioa, oai);
- scrierea consoanelor duble (a*cc*ent, î*nn*orat);
- scrierea omofonelor (*sau/s-au*, *mai/m-ai*);
- despărțirea cuvintelor în silabe;
- scrierea cuvintelor derivate, a cuvintelor compuse;
- scrierea numelor de localități, instituții;
- scrierea cu *ii* şi *iii* a substantivelor şi adjectivelor.

f. analiza punctuației – însoțeşte, de fapt, analiza sintactică, vizează utilizarea corectă a normelor privind punctuația în enunțuri – propoziție sau frază. Se recomandă acordarea unei atenții deosebite, mai ales, folosirii virgulei, profesorul fiind preocupat de identificarea situațiilor de folosire incorectă a diferitelor semne de punctuație; de asemenea, se recomandă efectuarea unor exerciții care să ducă la o delimitare clară a semnelor ortografice de cele de punctuație.

g. prin **analiza stilistică** sunt abordate următoarele niveluri ale comunicării: nivelul fonetic, grafematic, lexical, morfologic, sintactic, figurativ, urmărindu-se expresivitatea unor fapte de limbă (colective şi/sau individuale).

Astfel, la ***nivelul fonetic***, putem discuta cu elevii rolul intonației, al accentului, putem identifica figurile de sunet (aliterația, onomatopeea). La ***nivel grafematic***, urmărim dispunerea textului în pagină, folosirea alineatelor, evidențierea unor cuvinte sau enunțuri (fie prin subliniere, fie prin scrierea diferită de restul textului), folosirea semnelor de punctuație. Valoarea expresivă a cuvintelor din fondul principal lexical şi din masa vocabularului se poate evidenția la ***nivel lexical***, iar expresivitatea claselor morfologice se valorifică la ***nivel morfologic***. Ordinea cuvintelor în enunțuri – topica –, folosirea raporturilor de coordonare şi / sau de

subordonare în propoziții şi fraze, structura enunțurilor constituie repere analizabile în cadrul ***nivelului sintactic***, iar figurile de stil țin de ***nivelul figurativ***.

Studiu individual

1. Formulează câte o sarcină de învățare pentru nivelurile comunicării prezentate anterior, prin care elevii de clasa a VIII-a să realizeze analiza stilistică a textului:

„Cu perdelele lăsate,
Şed la masa mea de brad,
Focul pâlpâie în sobă,
Iară eu pe gânduri cad.

Stoluri, stoluri trec prin minte
Dulci iluzii. Amintiri
Ţârâiesc încet ca greieri
Printre negre, vechi zidiri,

Sau cad grele, mângâioase
Şi se sfarmă-n suflet trist,
Cum în picuri cade ceara
La picioarele lui Crist.”

(Mihai Eminescu – *Singurătate*)

Răspunsul tău se va încadra în spațiul încadrat în continuare.

2. Alcătuieşte şase exerciții, pentru elevii clasei a VII-a, folosindu-te de tipurile metodei analizei lingvistice:

- **analiza fonetică:**
- **analiza lexicală:**
- **analiza morfologică:**
- **analiza sintactică:**
- **analiza ortografică:**
- **analiza punctuației:**

♦ **Învățarea cu ajutorul calculatorului** – este o metodă modernă de educație care poate fi folosită în toate etapele procesului didactic: în proiectare, în predare-învățare şi în evaluare.

Utilizarea calculatorului, a softurilor educaționale măreşte calitatea învățării, contribuie la formarea unei gândiri sistematice, selective, rapide, eficiente – atribute de bază ale unui bun vorbitor şi utilizator de limbă română.

Folosind calculatorul, elevul va fi capabil:

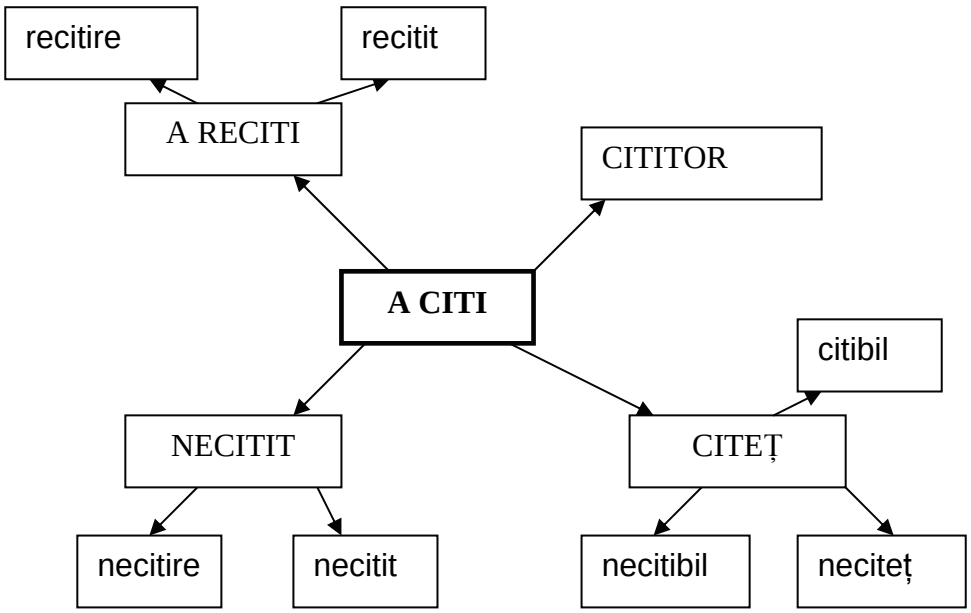
- să stabilească relațiile dintre anumite fapte de limbă;
- să învețe utilizarea dicționarului;
- să diferențieze informațiile de bază de cele de detaliu;
- să caute informații despre un anumit fapt de limbă;
- să descopere eventualele greşeli strecurate într-un text tehnoredactat şi să le corecteze;
- să construiască sau să rezolve teste de evaluare etc.

Detalii despre această metodă vei întâlni în Unitatea de învățare 4, din acest volum.

♦ **Metoda ciorchinelui** – este o metodă preluată din gândirea critică, ajută la stabilirea relațiilor din interiorul propoziției şi al frazei, încurajează gândirea liberă a elevilor.

Această metodă o putem utiliza mai ales în etapa de reactualizare a structurilor învățate anterior sau în etapa de evocare (conform proiectărilor care au la bază tehnici ale gândirii critice), elevii fiind puşi în situația de a stabili conexiuni între elementele studiate, de a realiza câmpuri semantice, de a stabili familii de cuvinte etc.

Iată, de exemplu, cum poate fi reprezentată, folosind metoda ciorchinelui, familia lexicală a cuvântului *a citi*:



1.2.2. Mijloace de învățământ folosite în studierea limbii române

Pentru a putea atinge obiectivele educaționale propuse, pe lângă folosirea unor metode adecvate, este necesar să cunoşti mijloacele de învățământ şi rolul lor în formarea şi dezvoltarea personalității elevilor.

Prin ***mijloace de învățământ*** înțelegem ansamblul materialelor, instrumentelor şi operațiilor cu ajutorul cărora putem realiza transmiterea şi asimilarea cunoştințelor, priceperilor şi deprinderilor, precum şi înregistrarea şi evaluarea rezultatelor. Ele sprijină şi stimulează actul de învățare, fiind indispensabile într-un învățământ modern.

Mijloacele de învățământ au un rol însemnat în educație, în procesul de predare-învățare, depăşind cu mult funcțiile inițiale cunoscute – funcția demonstrativă şi informativ-cognitivă, contribuind la activizarea elevilor datorită funcțiilor: formativă, motivațională, aplicativă (acțional-practică), estetică şi de evaluare.

Astfel, utilizând mijloacele de învățământ adecvate obiectivelor urmărite şi conținutului informațional vizat în orele de limba română:

- vei solicita şi dezvolta procesele gândirii elevului;
- vei trezi interesul şi curiozitatea elevului spre a descoperi relațiile posibile ce se pot stabili între noțiunile studiate;
- vei ajuta elevul să învețe acționând, aplicând noțiunile studiate în contexte noi;
- vei forma şi dezvolta gustul estetic al elevilor;
- vei putea oferi variate modalități de evaluare a randamentului şcolar.

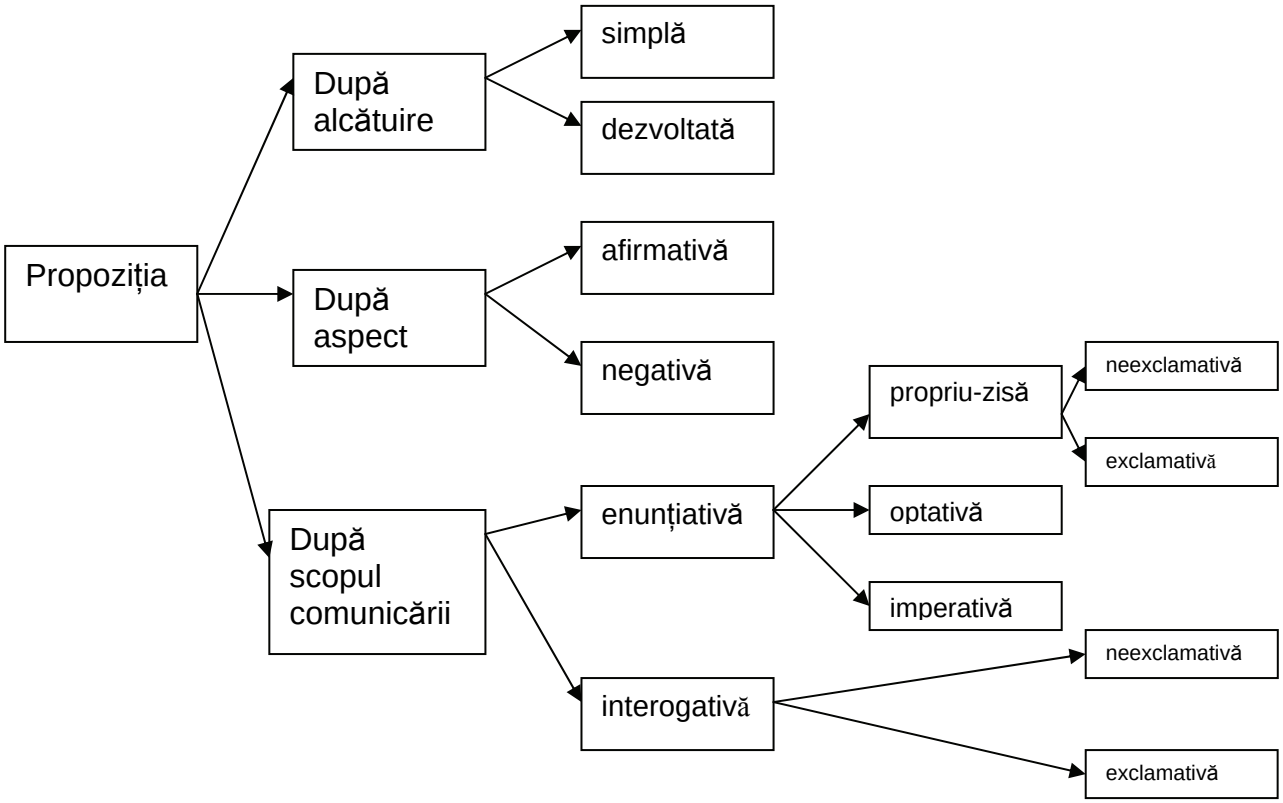
În orele de limbă română ne folosim cu precădere de mijloacele de învățământ sub formă de materiale grafice şi figurative – scheme, liste, tabele, planşe –, precum şi de mijloacele tehnice audio-vizuale.

Îți recomandăm să realizezi materiale cât mai variate, mai ales pentru clasele gimnaziale mici, oferindu-le, astfel, elevilor posibilitatea de a-şi clarifica, organiza şi sistematiza cunoştințele de limbă, acestea devenind operaționale în comunicarea orală şi scrisă. În clasele mai mari, poți implica şi elevii în realizarea acestor materiale grafice şi figurative, fiind un bun exercițiu de verificare a modului în care elevii au înțeles şi pot aplica noile noțiuni.

Redăm, în continuare, modele de materiale grafice şi figurative care pot fi folosite în orele de limbă română:

- **Schemele** ajută la sistematizarea cunoştințelor de morfologie şi de sintaxă ale elevilor:

Clasificarea propozițiilor



Schema poate fi completată cu exemple de propoziții sau li se pot cere elevilor aceste exemple – depinde de intenția profesorului, de modalitatea de lucru pe care o adoptă, de obiectivele urmărite în acea activitate de învățare.

Astfel, schema poate fi un util auxiliar al profesorului pentru a evidenția felurile propozițiilor – şi atunci ea trebuie să cuprindă şi exemple de enunțuri –, fiind folosită în momentul dirijării învățării, a structurării conceptelor; sau poate fi folosită la actualizarea cunoştințelor ori la momentul sistematizării cunoştințelor ori al reflecției – în această situație, elevii fiind cei care completează schema cu exemple edificatoare.

- **Tabelele** – contribuie, de exemplu, la evidențierea asemănărilor şi deosebirilor existente între diferitele clase şi categorii morfologice:

Formele pronumelui / adjectivului pronominal de întărire

Persoana	**Cazul**	**Numărul singular**		**Numărul plural**	
		masculin	**feminin**	**masculin**	**feminin**
I	N-A	însu**m**i	însă**m**i	în**ş**ine	în**se**ne
	D-G	însu**m**i	însă**m**i	în**ş**ine	în**se**ne

a II-a	N-A	însu**ți**	însă**ți**	în**şi**vă	în**se**vă
	D-G	însu**ți**	însă**ți**	în**şi**vă	în**se**vă
a III-a	N-A	însu**şi**	însă**ți**	în**şi**şi	în**se**şi (în**sele**)
	D-G	însu**şi**	în**se**şi	în**şi**şi	în**se**şi (în**sele**)

Tabelul realizat înfățișează formele diferite ale pronumelui / adjectivului pronominal de întărire, evidențiind modificările pe care le suferă forma de bază în timpul declinării. Prin astfel de tabele se pot forma automatismele care sunt necesare în exprimarea corectă, oral şi în scris.

➢ **Listele** însumează fapte de limbă (ortografice, de vocabular, morfologice, sintactice, stilistice) cu un caracter general sau, dimpotrivă, particular. Asemenea tabelelor, ele pot fi folosite în orice moment al lecției, în funcție de obiectivele urmărite şi de capacitățile / competențele pe care urmăreşte să le formeze:

Principalele sufixe	
-aj	baraj, personaj
-al	rural, familial
-ar	şcolar, păpuşar
-atic	îndemânatic, tomnatic
-ământ	învățământ, îngrăşământ
-ător / -etor, -itor	înduioşător, îmbietor, mulțumitor
-ărie / -erie	gogoşărie, parfumerie
-ărească / -erească	bucătărească, lenjerească
-eală / -ială	greşeală, cheltuială
-ean / -ian	bănățean, sibian
-esc / -ească	românesc, românească
-eşte	româneşte, englezeşte
-ețe	frumusețe, blândețe
-iesc / -iască	femeiesc, femeiască
-ioară	surioară, farfurioară
-oaică	lupoaică, ursoaică
-oaie	greoaie, vioaie
-oasă	sperioasă, mânioasă

În selectarea exemplelor este recomandabil să folosim cuvinte pe care elevii le cunosc deja, care le transmit un mesaj pozitiv, contribuind şi prin aceasta la educarea lor pentru exprimarea aleasă în limba română.

➢ **Planşele** pot fi confecționate de cadrul didactic sau pot fi procurate de la diferite edituri, specializate în realizarea materialelor didactice, ele pot cuprinde sintetic probleme de limbă, scheme, liste, tabele, ortograme, constituie un suport necesar mai ales în primele clase ale ciclului gimnazial, dar nu trebuie neglijate nici în clasele a VII-a – a VIII-a, când au rol de sistematizare a cunoştințelor:

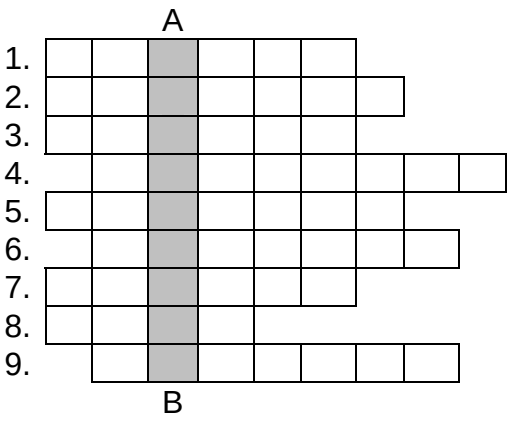
PROPOZIȚIA SUBORDONATĂ COMPLETIVĂ DIRECTĂ (CD)

- Constituie, în cadrul frazei, complementul direct al elementului din propoziția regentă, pe care îl determină.
- ***Elementele regente*** pot fi:
  - ***un verb*** – **Am auzit**[1]/ că veți organiza un spectacol.[2]/
  - ***o locuțiune verbală*** – **Am băgat de seamă**[1]/ că aştepți de mult.[2]/
  - ***o interjecție*** – **Iată**[1]/ câți s-au adunat![2]/
- ***Elementele de relație*** care introduc CD pot fi:
  - ***conjuncții subordonatoare***: **că, să, ca… să, dacă, de** – Ştiu[1]/ **că** înveți bine. [2]/
  - ***locuțiuni conjuncționale subordonatoare***: **cum că, precum că** – Am aflat[1]/ **cum că** m-ai căutat. [2]/
  - ***pronume relative***: **cine, care, ce, câți, câte** – Mi-a spus[1]/ **câți** vor veni la concurs. [2]/
  - ***adjective pronominale relative*** – Mi-a spus[1]/ **câți** concurenți vor veni. [2]/
  - ***pronume nehotărâte***: **oricine, orice, unul, altul** etc. Salută[1]/ **pe oricine** se întâlneşte cu el. [2]/
  - ***adjective pronominale nehotărâte*** – El ascultă [1]/ **orice** sfat i se dă. [2]/
  - ***adverbe relative***: **unde, când, cum, cât** – Nu ştiu[1]/ **cât** va dura concursul.[2]/
- ***Topica şi punctuația***:
  - ***CD*** stă, de obicei, ***după termenul regent*** şi ***nu se desparte prin virgulă*** de regentă – Doresc[1]/ **să scriu o scrisoare**. [2]/
  - Dacă se vrea evidențierea subordonatei completive directe, ea poate preceda regenta, de care, în acest caz, se desparte prin virgulă – **Să ascult muzică,** [1]/ doresc din toată inima. [2]/
- ***Contragere - expansiune***
  - Contragerea completivei directe la un complement direct se realizează prin eliminarea elementului de relație şi folosirea verbului cu funcția sintactică de predicat la un mod nepersonal sau substantivizarea acestuia – Doresc[1]/ **să vizitez muzeul.** [2]/→ Doresc **a vizita** muzeul. / Doresc **vizitarea** muzeului.
  - Expansiunea complementului direct la subordonata completivă directă se realizează prin introducerea unui element de relație şi a unui verb cu funcția sintactică de predicat – Aud **un fâşâit**. → Aud[1]/ **că fâşâie ceva**. [2]/

- **Cuvintele încrucişate** constituie un mijloc de învățare foarte îndrăgit de elevi, încă din clasele primare. Realizând rebusuri, integrame, aritmogrife, îi oferim elevului posibilitatea de a învăța prin joc.

Integramele îi ajută pe elevi să stabilească sinonimele, antonimele unor cuvinte, să-şi dezvolte gândirea abstractă, să identifice sensul propriu sau figurat al unor cuvinte şi expresii.

De asemenea, putem realiza cuvinte încrucişate în care elevii au sarcina de a completa enunțurile lacunare, de a stabili noțiunile de limbă cărora le aparțin anumite formulări date:



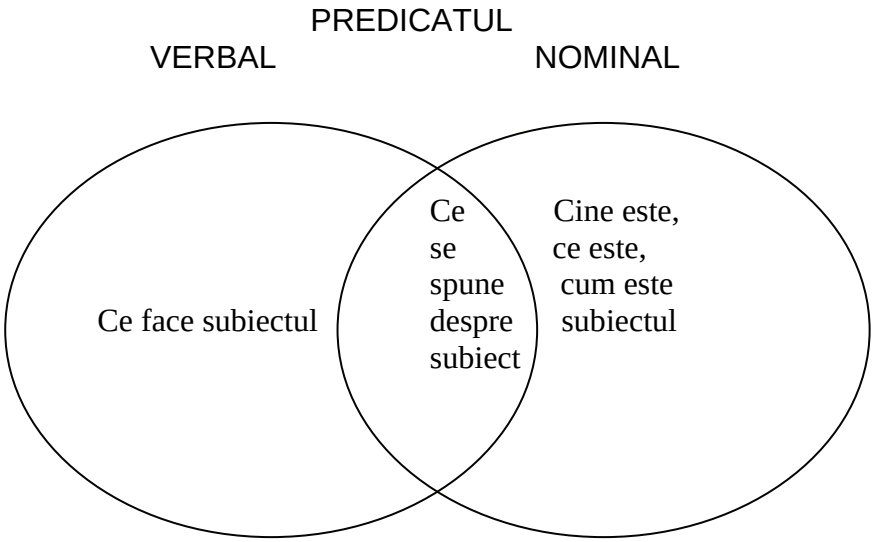
Completând corect, pe orizontală, cuvintele încrucişate, vei descoperi pe verticala A-B denumirea generică a totalității cuvintelor unei limbi.

1. În enunțul *Ioana citeşte <u>mult</u>*, cuvântul subliniat este….
2. Cuvinte cu aceeaşi formă şi sens complet diferit.
3. Pronunțarea mai intensă a unei silabe dintr-un cuvânt.
4. Cuvintele *oral – orar*, *familiar - familial* sunt …
5. Parte principală de propoziție.
6. Poate fi cardinal sau ordinal.
7. O vocală sau un grup de sunete – care cuprinde obligatoriu o vocală – care se rostesc cu o singură deschidere a gurii.
8. Două vocale alăturate, rostite în silabe diferite, formează un …
9. Cuvânt care determină sau însoțeşte substantivul în declinare.

➢ **Diagrama Venn** – permite compararea a două noțiuni de limbă, identificarea elementelor comune, dar şi a celor diferențiatoare.

Se realizează din două cercuri care se intersectează, zona de intersecție constituind elementele comune; contribuie la dezvoltarea capacității de analiză şi sinteză a elevilor, le oferă o imagine clară, logică asupra relațiilor care se pot stabili între diferitele noțiuni gramaticale.

Iată diagrama Venn pentru înțelegerea asemănărilor şi deosebirilor dintre definiția predicatului verbal şi a celui nominal.



1.2.3. Structurarea lecțiilor de limbă

Procesul de formare a noțiunilor gramaticale

Formarea noțiunilor gramaticale se poate realiza, în majoritatea cazurilor, parcurgând un traseu inductiv. Vistian Goia în *Ipostazele învățării – Limba şi literatura română* (Cluj-Napoca, Editura Napoca Star, 1999, p. 78) prezintă cele patru etape sau faze ale procesului formării noțiunilor gramaticale:

a. ***faza familiarizării conştiente a elevului cu fenomenul gramatical dat*** – are un caracter intuitiv, fixarea unor „reprezentări gramaticale" realizându-se prin intuirea fenomenului gramatical prin mai multe exemple concrete;

b. ***faza distingerii planului gramatical de cel logic*** – este o fază analitică, în care „elevii sunt conduşi să atribuie o valoare gramaticală nu obiectului semnalat, denumit prin cuvânt, ci cuvântului însuşi ca unitate formală a limbii";

c. ***faza însuşirii regulilor şi a definițiilor*** – apelând la operațiile gândirii (analiză, comparație, clasificare, generalizare, sinteză) se ajunge la „generalizarea şi consolidarea fenomenului gramatical";

d. ***faza operării superioare cu noțiunile de limbă însuşite*** – este faza aplicării cunoştințelor gramaticale dobândite „în exerciții, compuneri în clasă sau acasă".

Pornind de la modelul propus de Vistian Goia, Alina Pamfil prezintă în *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise* (ediția a II –a, Editura Paralela 45, 2004, pp. 76-80) patru variante de scenarii didactice, cu aceeaşi temă – formarea conceptului de *predicat nominal* în clasa a V-a – dar demersurile didactice propuse sunt diferite.

Iată care ar fi paşii pe care ar trebui să-i parcurgi cu elevii, pentru formarea conceptului de *atribut pronominal*:[1]

a. DEMERS INDUCTIV – parcurs de la particular la general, de la exemple cu atribute pronominale la definiția atributului pronominal:

I. Actualizarea

1. Actualizarea definiției atributului, precedată sau urmată de exerciții de recunoaştere a atributului sau de o secvență de redactare a unei compuneri gramaticale descriptive (7-8 enunțuri), urmată de selectarea unor propoziții şi analiza atributelor.

2. Actualizarea definiției atributului substantival. Exerciții de recunoaştere şi exemplificare a atributului substantival. Actualizarea faptului că atributul substantival este exprimat printr-un substantiv comun sau propriu, la unul din cazurile învățate sau printr-o locuțiune substantivală.

II. Structurarea conceptului

1. Formularea unor exemple cu atribute pronominale care să acopere toate elementele definiției atributului, în general, şi ale atributului substantival, în special.

2. Analiza exemplelor şi evidențierea specificului atributelor pronominale.

3. Formularea definiției, urmată de exerciții de recunoaştere a

[1] Secvențele didactice urmează modelul propus de Alina Pamfil în *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise* (ediția a II –a, Editura Paralela 45, 2004, pp. 76-80

atributului pronominal şi / sau de exerciții de exemplificare.

4. Demonstrarea paşilor analizei atributului pronominal.

5. Formularea unor exemple cu atribute pronominale, exprimate prin pronume la diferite cazuri.

6. Exerciții de recunoaştere şi caracterizare şi exerciții de recunoaştere şi justificare.

III. Reflecția

1. Reluarea paşilor lecției după modelul: „la început…, apoi…, după aceea…, în final…".

2. Recompunerea definiției atributului din definițiile atributului substantival şi ale celui pronominal.

3. Teme posibile: exerciții de recunoaştere, exemplificare şi înlocuire; exerciții de recunoaştere şi caracterizare pe text literar; compunere gramaticală.

b. DEMERS DEDUCTIV – parcurs de la general (definiția atributului pronominal) la particular (exemple cu atribute pronominale):

I. Actualizarea

1. Actualizarea definiției atributului.

2. Actualizarea definiției atributului substantival.

II. Structurarea conceptului

1. Confruntarea celor două definiții actualizate anterior şi evidențierea diferențelor.

2. Formularea definiției atributului pronominal.

3. Formularea de exemple pentru fiecare element al definiției.

4. Activitate pe grupe ce urmăreşte compunerea şi analiza unor propoziții cu atribute pronominale.

6. Exemplificarea modului în care se analizează atributul pronominal.

7. Exerciții de recunoaştere şi caracterizare şi exerciții de recunoaştere şi justificare.

III. Reflecția

1. Reluarea paşilor lecției după modelul: „la început…, apoi…, după aceea…, în final…".

2. Evidențierea asemănărilor şi deosebirilor dintre atributul pronominal şi cel substantival. Tablou sintetic cu cele două tipuri de atribute.

3. Analiza atributelor pronominale şi substantivale dintr-un text dat.

4. Teme posibile: exerciții de recunoaştere, exemplificare şi înlocuire; exerciții de recunoaştere şi caracterizare aplicate pe text literar; compunere gramaticală.

c. DEMERS ANALOGIC – transpunerea, într-un context nou, a unui fapt deja cunoscut.

I. Actualizarea

1. Actualizarea cunoştințelor despre atributul substantival.

2. Sublinierea faptului că atributul substantival se exprimă printr-un substantiv comun sau propriu, la unul din cazurile învățate sau printr-o locuțiune substantivală.

II. Structurarea conceptului

1. Scrierea şi analiza unor exemple în care atributele sunt exprimate prin substantive comune sau proprii, la unul din cazurile învățate sau printr-o locuțiune substantivală.

2. Înlocuirea atributelor exprimate prin substantive cu atribute exprimate prin pronume.

3. Scrierea şi analizarea unor exemple în care pronumele

determină substantive. Evidențierea faptului că în aceste situații pronumele au funcția sintactică de atribut.

4. Definirea atributului pronominal.

5. Exemplificarea modului în care se analizează atributul pronominal.

6. Exerciții de recunoaştere şi caracterizare şi exerciții de recunoaştere şi justificare.

III. Reflecția

1. Reluarea paşilor lecției după modelul: „la început…, apoi…, după aceea…, în final…".

2. Evidențierea asemănărilor şi deosebirilor dintre atributul pronominal şi cel substantival. Tablou sintetic cu cele două tipuri de atribute.

3. Teme posibile: exerciții de recunoaştere, exemplificare şi înlocuire; exerciții de recunoaştere şi caracterizare aplicate pe text literar; compunere gramaticală.

d. DEMERS DIALECTIC – „învățare prin opoziție" – definirea simultană a atributului pronominal şi a celui adjectival:

I. Actualizarea

1. Actualizarea definiției atributului.

II. Structurarea conceptului

1. Scrierea, pe două coloane, a unor exemple cu atribute adjectivale (exprimate prin adjective pronominale), respectiv cu atribute pronominale.

2. Analiza atributelor, arătându-se prin ce sunt ele exprimate şi raportarea lor la cuvintele determinate.

3. Definirea atributului adjectival şi a celui pronominal.

4. Reluarea unor exemple şi evidențierea atributelor adjectivale şi pronominale.

5. Stabilirea diferențelor între adjectivele pronominale şi cele adjectivale, exprimate prin adjective pronominale.

6. Serie completă de exerciții de recunoaştere a atributelor pronominale şi adjectivale: recunoaştere simplă, recunoaştere şi grupare, recunoaştere şi justificare, recunoaştere şi caracterizare.

III. Reflecția

1. Reluarea paşilor lecției după modelul: „la început…, apoi…, după aceea…, în final…".

2. Sistematizarea atributelor şi a tipurilor de atribute studiate.

3. Temă: analizați atributele din textul..., arătând felul lor şi părțile de vorbire prin care se exprimă.

Aşa cum poți observa din exemplele anterioare, lecția de limba română urmează un anume algoritm, presupune claritate, corectitudine şi rigoare. Ea îi oferă elevului posibilitatea de a se deprinde cu tehnici ale muncii intelectuale, contribuie la dezvoltarea gândirii divergente, libere.

Cele patru demersuri prezentate îți oferă posibilitatea de a varia modalitățile de lucru în clasă, de a le propune elevilor scenarii variate, în funcție de tipul lecției, de obiectivele urmărite şi de capacitățile / competențele vizate. De fapt, poți construi fiecare lecție de formare a unor noțiuni de limbă pe oricare dintre cele patru demersuri, vei putea utiliza exerciții care dezvoltă gândirea critică – astfel se vor dezvălui tactul pedagogic, flexibilitatea şi competențele tale profesionale.

Cunoscându-ți bine elevii, vei putea alege demersul potrivit

pentru înțelegerea unei anume noțiuni de limbă, vei putea face din orele de limbă română activități plăcute pentru elevi, în care să se îmbine armonios exigența şi dorința de învățare, formarea teoretică a noțiunilor şi, mai ales, aplicarea lor în comunicare.

Dacă elevii tăi se exprimă corect şi expresiv, folosind topica specifică limbii române, aplică regulile de ortografie în textele redactate înseamnă că ai ales demersul potrivit, ai utilizat metode adecvate înțelegerii fenomenelor gramaticale, ai atins obiectivele domeniului *limbă*.

Test de autoevaluare 2

1. Enumeră tipurile de analiză folosite pentru studiul nivelurilor limbii.

_____
_____
_____
_____

2. Arată avantajele folosirii mijloacelor de învățământ.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Precizează care este diferența dintre demersul inductiv şi cel deductiv, demersuri folosite în învățarea noțiunilor de limbă.

_____
_____
_____

Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul secvențelor 1.2.1., 1.2.2. şi 1.2.3. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

_____
_____
_____

Îmi este încă neclar:

_____
_____
_____

DISCUTĂ CU TUTORELE ACESTE ASPECTE.

1.3. Evaluarea achizițiilor lingvistice ale elevilor şi a aplicării acestora în contexte noi

În evaluarea achizițiilor lingvistice ale elevilor trebuie să ținem seama de obiectivele de referință, specifice fiecărei clase gimnaziale, şi de competențele specifice urmărite în cele două clase ale nivelului inferior al liceului.

De exemplu, în clasa a VII-a, pentru realizarea obiectivului de referință 4.3. – să utilizeze corect flexiunea nominală şi verbală în textul scris, utilizând corect semnele ortografice şi de punctuație – se propun, de către conceptorii programei, următoarele exemple de activități de învățare:

- exerciții de utilizare corectă a părților de vorbire flexibile şi neflexibile;
- exerciții de construire corectă şi expresivă a unui text din punct de vedere sintactic;
- exerciții de utilizare adecvată a formelor verbale în raport cu cronologia faptelor relatate;
- exerciții de utilizare a conectorilor adecvați la nivelul propoziției şi al frazei;
- exerciții de folosire a unor grupuri verbale şi nominale pentru a spori expresivitatea comunicării.

Pe lângă activitățile de învățare propuse, profesorul mai poate adăuga altele, care vin în sprijinul realizării obiectivului amintit, cum ar fi:

- exerciții de folosire corectă a semnelor de punctuație în textele analizate / elaborate de elevi;
- compuneri gramaticale care să reflecte ortografierea unor părți de vorbire studiate.

Aşa cum poți observa, aceste activități de învățare nu se pot realiza în două-trei ore de limba română. Atingerea unui obiectiv de referință se poate face pe parcursul mai multor activități, a mai multor unități de învățare, combinația de exerciții prezentate anterior putând constitui, însă, un valoros test de evaluare a competențelor elevilor la sfârşit de clasa a VII-a.

De fapt, utilizarea corectă a flexiunii nominale şi verbale se realizează aproape pe întreg parcursul clasei a VII-a, când se sistematizează cunoştințele de morfologie ale elevilor, capacitatea acestora de a opera cu noțiunile de limbă în mod aplicativ-creator.

De asemenea, exercițiile menționate anterior ne dezvăluie clar faptul că limba trebuie studiată în funcțiune, pornind de la text, de la enunț – propoziție sau frază – şi ajungând până la cuvânt.

Nu trebuie să formăm „roboți” care să repete mecanic formele flexionare ale unor părți de vorbire, ci elevi care să folosească în mod corect şi adecvat forma flexionară potrivită enunțului creat. Este una dintre diferențele nete între învățământul tradițional şi cel modern, diferențe ce se pot constata la toate cele trei niveluri ale procesului educațional – predare, învățare, evaluare.

Temă de reflecție

Din proza memorialistică a scriitorilor români putem afla detalii despre cum era şcoala în perioada copilăriei lor :

„Ş-apoi carte se învăța acolo, nu glumă! Unii cântau la psaltichie, colea, cu ifos:
Ison oligon petasti,
Două chendime, homili,
până ce răguşeau ca magarii: alții, dintr-o răsuflare, spuneau cu ochii închişi cele şapte taine din catihisul cel mare. Gâtlan se certa şi prin somn cu urieşul Goliat. Musteciosul Davidică de la Fărcaşa, până tipărea o mămăligă, mântuia de spus pe de rost, răpede şi fără greş, toată istoria *Vechiului Testament* de Filaret Scriban, împărțită în perioade, şi pronumele conjunctive de dativ şi acuzativ din gramatica lui Măcărescu:

– Mi-ți-i, ni-vi-li, me-te-îl-o, ne-ve-i-le; me-te-îl-o, ne-ve-i-le, mi-ți-i, ni-vi-li.

Ce-a fi aceea, ducă-se pe pustiu! Unia dondăneau ca nebunii, până-i apuca amețeală; alții o duceau numai într-un muget, cetind până le perea vederea; la unia le umblau buzele parcă erau cuprinşi de pedepsie; cei mai mulți umblau bezmetici şi stăteau pe gânduri, văzând cum îți pierd vremea, şi numai oftau din greu, ştiind câte nevoi îi aşteaptă acasă. Şi turbare de cap şi frântură de limbă ca la aceşti nefericiți dascăli nu mi s-a mai dat a vedè; cumplit meşteşug de tâmpenie, Doamne fereşte!”

(Ion Creangă – *Amintiri din copilărie*)

*

„Am început cu limba şi literatura română.

– Poți să-mi spui evoluția sufixelor?

Băiatul privea în gol. Vecinul lui tremura. Îl vedeam că se opreşte cu greu să nu ridice degetul. Întrebat, a răspuns, dar a confundat. Aceasta a bucurat pe al treilea vecin, pe care – din sadism – profesorul l-a sărit, cercetându-mă pe mine. Am răspuns poate prea prompt şi încruntat.

– Ştii exemple din lexicul bizantin?

O întrebare stupidă, dar ştiam. Miop şi supărat, zâmbind la răstimpuri prezumțios, profesorul m-a socotit, fireşte, papagal premiant şi mi-a pus alte întrebări, ale căror răspunsuri nu se pot memora. Dar a căzut singur în cursă, pentru că înțelegeam pe Eminescu şi i-am interpretat mai bine decât se aştepta începutul *Scrisorii I*. […]

Am avut noroc, am avut şi nenoroc. Dacă voi promova, voi promova mediocru, printr-o întâmplare. Păcatele mele n-au fost surprinse, însuşirile mele n-au fost răsplătite. Penibil…”

(Mircea Eliade – *Romanul adolescentului miop*)

a. Identifică modalitățile de evaluare ale cunoştințelor şi / sau competențelor de limbă română ale elevilor.

b. Stabileşte avantajele şi / sau dezavantajele acestor modalități de evaluare.

c. Dacă ai fi fost profesorul elevilor din cele două texte, cum ai fi procedat? Redactează răspunsul tău într-un eseu de maximum 20 de rânduri.

Foloseşte spațiul liber pentru răspunsurile la cele trei cerințe.

Evaluarea aplicării achizițiilor lingvistice ale elevilor în contexte noi se poate realiza prin folosirea unor grile de evaluare, cum ar fi:

Grilă de evaluare a transformării vorbirii directe în vorbire indirectă

Obiective urmărite:

- elevul să aplice corect achizițiile lingvistice,
- să utilizeze adecvat formele flexiunii nominale şi verbale,
- să folosească semnele de punctuație potrivite textului redactat.

Criterii		Foarte bine	Bine	Suficient
morfologice	- trecerea verbelor de la modul imperativ la modul conjunctiv			
	- transformarea persoanelor I şi a II-a a verbelor în persoana a III-a			
	- folosirea / introducerea unor verbe cu sensul de „*a zice”*			
	- eliminarea vocativului substantivelor / substitutelor acestuia sau transformarea vocativului în dativ			
	- introducerea unor verbe la moduri impersonale, în locul interogațiilor, exclamațiilor			
sintactice	- folosirea unor elemente de relație care să realizeze conexiunea între verbul cu sensul de „*a zice*” şi textul transformat la persoana a III-a			
	- folosirea propozițiilor enunțiative propriu-zise sau optative, în locul enunțiativelor imperative sau al propozițiilor interogative			
de punctuație	- eliminarea liniei de dialog			
	- eliminarea semnelor întrebării şi exclamării			
	- folosirea punctului la sfârşitul enunțurilor din textul transformat			

Grilă de evaluare a conversiunii subordonatelor în partea de propoziție corespunzătoare acestora

Criterii	Foarte bine	Bine	Suficient
- identificarea elementului regent / propoziției regente			
- eliminarea elementului de relație			
- transformarea modului personal al verbului cu funcția sintactică de predicat într-un mod nepersonal sau substantivizarea verbului			
- păstrarea sensului enunțului			

1.4. Repere pentru autoevaluarea lecțiilor de limbă română

Îți oferim în cele ce urmează câteva repere care ar putea face parte dintr-o fişă de autoevaluare a activității tale didactice în timpul orelor de limbă română.

1. Am folosit demersuri didactice variate pentru înțelegerea noțiunilor de limbă?
Da / Nu
De exemplu:

2. Metodele pe care le folosesc frecvent în orele de limba română sunt:

- ❑ conversația catihetică
- ❑ conversația euristică
- ❑ demonstrația
- ❑ învățarea prin (re)descoperire
- ❑ prelegerea
- ❑ învățarea prin acțiune (exercițiile)
- ❑ metoda studiului cu manualul
- ❑ analiza lingvistică
- ❑ explicația
- ❑ învățarea cu ajutorul calculatorului
- ❑ metoda ciorchinelui
- ❑ jocul de rol
- ❑ compunerea gramaticală
- ❑ alte metode:

3. Am folosit forme diferite de organizare a clasei?
Da / Nu
De exemplu:

4. Confecționez materiale grafice sau figurative care să mă ajute în procesul de predare-învățare-evaluare?
Da / Nu
De exemplu:

5. Am creat situații de învățare în care elevii să comunice oral, pentru a le putea urmări şi corecta eventualele greşeli de accentuare a cuvintelor?
Da / Nu
De exemplu:

6. Situațiile de învățare create au favorizat sesizarea relațiilor de sinonimie, antonimie, omonimie, polisemie într-o comunicare orală / scrisă?
Da / Nu
De exemplu:

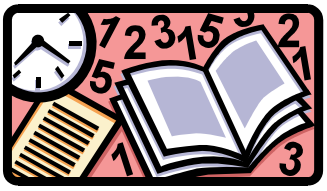
7. Am acordat atenția cuvenită respectării normelor de ortografie şi de punctuație?

- ❑ Da, frecvent
- ❑ Da, de câte ori s-a ivit ocazia
- ❑ Da, măcar o dată la fiecare unitate de învățare
- ❑ Nu, doar când abordam această temă
- ❑ Nu, elevii au deja formate aceste deprinderi
- ❑ Da, de 2-3 ori pe semestru

8. Activez consecvent în orele de limbă cunoştințele elevilor din toate domeniile limbii (gramatică, vocabular, fonetică)?

- ❑ Întotdeauna.
- ❑ Uneori, în funcție de tema abordată.
- ❑ Nu, mă concentrez numai pe domeniul din care face parte tema lecției.

Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 1, notată de tutore



1. **Defineşte demonstrația şi formulează o sarcină de învățare care să ilustreze folosirea acestei metode.**

   (0,5 x 2 = 1 p.)

2. **Construieşte patru sarcini de învățare pentru a evidenția aplicarea principiului concentric al predării-învățării în abordarea unei părți de propoziție (câte două pentru clasa a VII-a şi, respectiv, a VIII-a).**

   (O,5 x 4 = 2 p.)

3. **Indică două avantaje ale utilizării mijloacelor didactice în formarea competențelor lingvistice ale elevilor.**

   (0,5 x 2 = 1 p.)

4. **Realizează un eseu de maximum 200 de cuvinte (±10%) în care să-ți exprimi părerea cum s-ar putea oglindi, prin orele de limbă română, pertinența următoarei afirmații a lui Nichita Stănescu: *„A vorbi despre limba în care gândeşti, a gândi – gândire nu se poate face decât numai într-o limbă – în cazul nostru a vorbi despre limba română este ca o duminică. Frumusețea lucrurilor concrete nu poate fi decât exprimată în limba română.”***

   (5 p.)

Barem de notare

1 p. – coerența viziunii avansate
2 p. – pertinența argumentării punctului de vedere exprimat
1 p. – coerența şi claritatea eseului
1 p. – respectarea dimensiunii eseului

1 p. – din oficiu

Răspunsuri la Testele de autoevaluare

Testul 1

1. **În clasele a V-a – a VIII-a – trei domenii: literatură, limbă, comunicare. La liceu – două domenii: literatură şi limbă şi comunicare.**
2. **Vezi secvența 1.1.2.**
3. **Consultă programele şcolare pentru învățământul gimnazial pe site-ul M.Ed.C. – www.edu.ro**

Testul 2

1. **Analiza fonetică, lexicală, morfologică, sintactică, ortografică, a punctuației, stilistică.**
2. **Vezi secvența 1.2.2.**
3. **Demersul inductiv propune un parcurs de la particular la general, pe când demersul deductiv propune un parcurs de la general la particular.**

Pentru lucrarea de verificare

- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 1, revezi secvența 1.2.1.**
- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 2, revezi secvența 1.1.2.**
- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 3, revezi secvența 1.2.2.**
- **Pentru a redacta un eseu în conformitate cu cerințele de la itemul 4 trebuie să fii atent la:**
  - **enunțul exercițiului;**
  - **baremul de notare care îți detaliază punctele forte ale eseului;**
  - **coerența discursului (logica înlănțuirii enunțurilor) şi corectitudinea exprimării.**

Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu

Alege din proiectul unității de învățare, realizat pentru volumul I al cursului, o secvență care s-ar putea constitui într-un scenariu didactic pentru o lecție de limbă română. Criteriile de evaluare a scenariului sunt enunțate la începutul cursului, în *Introducere*. Poți revedea secvența 2.2.5. din unitatea de învățare 2 (volumul I al cursului) şi secvența 1.2.3. din această unitate. De asemenea, te vei putea folosi de experiența dobândită în conceperea scenariilor pentru lecțiile de comunicare orală şi scrisă.

Resurse suplimentare

Pentru aprofundarea problemelor abordate în această unitate de învățare, îți recomandăm:

Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, ediția a II-a, Editura Paralela 45, 2004, pp. 68-81

Vistian Goia – *Ipostazele învățării. Limba şi literatura română*, Cluj, Editura Napoca Star, 1999

Constantin Parfene – *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iaşi, Editura Polirom, 1999, pp. 15-112

Ioan Nicola – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994

*** – *Limba şi literatura română. Perspective didactice,* Editura Universității Bucureşti, 2006

Unitatea de învățare 2

DIDACTICA LECTURII

Conținuturile unității de învățare 2	**46**
Competențe specifice	46
2.1. Domeniul lecturii	47
2.1.1. Scopul lecturii în şcoală	47
2.1.2. Lărgirea conceptului de text	47
2.1.3. Tipare textuale	48
2.1.4. Harta tipurilor de texte studiate în gimnaziu şi în liceu	51
2.2. Paradigme şi abordări didactice ale lecturii	53
2.2.1. Modele de studiu al literaturii	53
2.2.2. Variabilele receptării	54
2.2.3. Modalități de abordare a textului	55
2.2.4. Structurarea lecțiilor de literatură	58
2.2.5. Principii ale didacticii lecturii	62
Test de autoevaluare 1	64
2.3. Repere pentru formarea unor grile de lectură	65
2.3.1. Text literar – text nonliterar	65
2.3.2. Epic, liric, dramatic	66
2.3.3. Concepte dificile; sugestii de abordare la clasă	70
Test de autoevaluare 2	81
2.3.4. Criteriul tematic	82
2.4. Evaluarea competențelor de lectură ale elevilor	85
2.5. Autoevaluarea activității profesorului în domeniul lecturii	88
Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 2	90
Răspunsuri la testele de autoevaluare	91
Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu	91
Resurse suplimentare	92

Competențe specifice

- Selectarea diverselor modalități de abordare a textului literar şi nonliterar
- Construirea unor grile de lectură operaționale pentru textul narativ, liric şi dramatic
- Operarea cu instrumente de evaluare a abilităților de lectură ale elevilor
- Aplicarea principiilor didacticii lecturii în demersurile concepute pentru orele de literatură
- Manifestarea interesului pentru perfecționarea cunoştințelor specifice domeniului şi pentru conceperea unor strategii adecvate de abordare a textelor discutate la clasă

2.1. Domeniul lecturii

2.1.1. Scopul lecturii în şcoală

Prima întrebare pe care e firesc să ți-o pui este de ce se studiază literatura în şcoală, ce ținte se urmăresc prin literatură. Aşa cum spuneam şi în prima parte a acestui curs, programele actuale propun o schimbare de viziune. Aceasta se reflectă şi în studiul literaturii. Nu se mai pune pe accent pe cunoştințele *despre* literatură, despre anumite texte, ci pe formarea unor competențe / abilități de receptare a unor texte diferite şi de practicare a diverse tipuri de lectură: lectura de informare (cea care îi ajută pe elevi să găsească informații specifice unor domenii de cunoaştere diverse sau privitoare la realitatea cotidiană), lectura de plăcere (cea pe care o savurează în timpul liber), lectura instituționalizată (cea realizată de critici sau istorici literari sau cea propusă de şcoală). Un prim țel este aşadar formarea unor lectori competenți. Faptul că programele actuale sunt puse sub semnul comunicării are drept consecință conceperea lecturii atât ca act de cunoaştere, cât şi ca act de comunicare (lectura însemnând dialog al cititorului cu textul, participare activă la procesul de reconstruire a sensurilor). Astfel, competențele specifice privind receptarea textului (literar sau nonliterar) se subsumează competenței generale de receptare a mesajelor scrise şi ele sînt orientate prioritar spre ceea ce, în didactica de specialitate, se numeşte *reading for meaning* (a citi pentru a înțelege). Pe de altă parte, şi activitățile de producere a mesajelor orale şi scrise pe marginea textelor discutate în clasă au o pondere importantă în cadrul orelor de literatură, pentru că ele dau seama despre nivelul capacităților de înțelegere, analiză şi interpretare ale fiecărui elev.

În plus, şcoala are menirea de a-i ajuta pe elevi să-şi formeze gustul şi interesul pentru lectură, să stimuleze gândirea autonomă, reflexivă şi critică a elevilor în raport cu textul. În fond, ținta finală a studiului literaturii în şcoală este de a forma cititori activi pe tot parcursul vieții. În acest sens, prin studiul literaturii în şcoală, elevii ar putea să înțeleagă mai bine lumea şi să se înțeleagă în altă lumină pe ei înşişi, ar putea să-şi formeze repere culturale şi estetice şi să valorizeze arta ca pe o formă de comunicare şi de cunoaştere care-i ajută să-şi dezvolte propria personalitate.

O noutate a programelor actuale este deschiderea unei perspective semiotice mai largi, care cuprinde nu doar texte literare, ci şi alte tipuri de mesaje ale lumii contemporane: texte nonliterare sau alte forme artistice (teatrul, filmul, pictura sau muzica).

2.1.2. Lărgirea conceptului de text

Ca atare, conceptul de text a căpătat accepții mai largi.

Nu se mai studiază în orele de literatură doar texte literare, ci şi texte nonliterare (aparținând domeniilor ştiințific, jurnalistic, administrativ etc.). Motivul acestei lărgiri a noțiunii de text este legat de faptul că, în general, înainte de a fi cititori de literatură sau concomitent cu această postură, suntem cititori într-un sens mai larg. Aceasta nu înseamnă altceva decât faptul că şcoala se deschide spre nevoile diverse şi pragmatice ale lecturii / ale receptării, incluzând în aria ei de preocupări şi formarea de competențe pentru înțelegerea acelui tip de texte cu care venim cel mai des în contact: articole din presă, texte de popularizare a ştiinței, publicitate, texte administrative, ca şi „texte“ aparținând altor arte (film, teatru) etc.

În şcoală se studiază deci trei tipuri de texte: literare, nonliterare (pe tot parcursul învățământului obligatoriu) şi texte aparținând altor arte (în liceu).

2.1.3. Tipare textuale

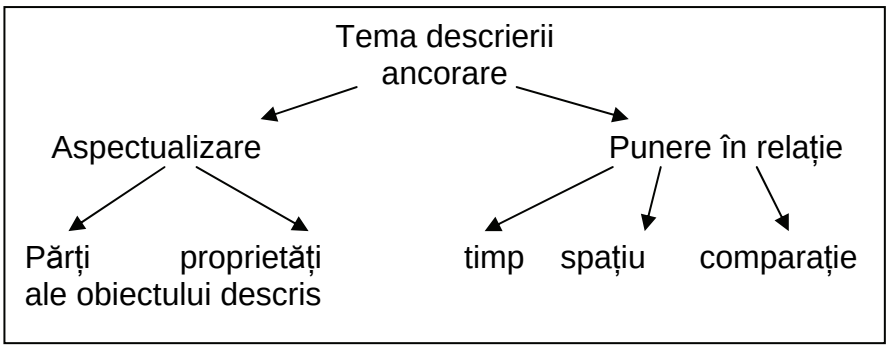
Care este însă baza comună care face posibilă studierea acestor tipuri de texte (literare şi nonliterare) în cadrul orelor de literatură? Aşa cum argumentează Jean-Michel Adam, în *Les textes, types et prototypes* (Nathan, 2001), este vorba de anumite secvențe prototipice care apar atât în textele literare, cât şi în cele nonliterare. Acestea sunt următoarele: secvența narativă, secvența descriptivă, secvența argumentativă, secvența explicativă, secvența dialogată.
Prezentăm mai jos, schematic, fiecare dintre aceste tipare textuale:

Secvența narativă

Situație inițială → Transformare / proces → situație finală
(complicație → acțiune → rezolvare)

Putem regăsi acest tip de secvență şi în texte literare epice, dar şi în relatarea unor fapte diverse în presă sau în prezentarea unor evenimente din istorie. De asemenea, este un tipar pe care-l folosim fiecare dintre noi în mod uzual atunci când povestim cunoscuților întâmplări auzite, citite sau trăite de noi.

Secvența descriptivă



Descrierea apare nu doar în texte literare în proză (descrierea unui peisaj, a unui loc, a unui interior, portretul unui personaj), în poezie (în pasteluri, de pildă) sau în teatru (în indicațiile scenice), ci şi în descrierea ştiințifică sau în textele de tip publicitar. De asemenea, noi înşine facem descrieri atunci când facem portretul unui cunoscut, când le prezentăm altora locuri sau interioare pe care le cunoaştem.

Secvența argumentativă

Teză / premisă → Argumente → Concluzie

Argumentația nu este prezentă, cum am fi poate înclinați să credem, doar în pledoariile avocaților (deci în stilul juridic), ci şi în eseuri sau în texte literare (fie în vorbirea sau în gândurile unui personaj, fie în dialogul dintre personaje), în texte ştiințifice sau în editoriale.

Secvența explicativă

Precizarea → De ce? → Pentru că → Concluzie/ temei evaluare Cum? → Astfel

Şi secvența explicativă poate fi găsită în diverse tipuri de texte nonliterare (ştiințifice, juridice, administrative, publicistice) sau literare (în vorbirea naratorului sau a personajelor, în poezie etc.). De asemenea, folosim adesea acest tipar, oral sau în scris, atunci când oferim diverse explicații.

Secvența dialogată

Secvență fatică → Secvențe tranzacționale → Secvență fatică (deschidere) (închidere)

Secvența dialogată apare atât în textele literare (în vorbirea personajelor) sau în mass-media audio-vizuală (în dezbateri televizate), cât şi în experiența noastră cotidiană, când vorbim față în față cu cineva sau la distanță (prin telefon).

Adam evidențiază, pe de o parte, faptul că aceste tipuri relativ stabile de secvențe se regăsesc în combinații infinite în textele literare sau nonliterare, iar, pe de altă parte, că o secvență, mai apropiată sau mai depărtată de tiparul de bază (de prototip) nu este decât o exemplificare, o actualizare a narativului, descriptivului, argumentativului sau explicativului, putând să fie mai mult sau mai puțin tipică. Ce este important de reținut pentru perspectiva didactică este ideea că schemele prototipice pot fi utile atât în receptarea, cât şi în producerea textelor.

Studiu individual

Identifică, în textele de mai jos, tipurile de secvențe discursive.

(1) Oraşul în care mă aflu e lucrat în miniatură pe malul unui lac întins. Cât a fost iarnă, zăpada a rămas albă. Ciudat, am avut impresia că Dumnezeul din cerul elveţienilor ninge numai pe unde trebuie, pe margini, şi lasă şoselele şi trotuarele libere pentru mers. Mi-am amintit că Dumnezeul din cerul bucureştean face pe dos: ninge abundent pe trotuare şi pe străzi, de nu mai ai pe unde să calci, nici cu patru roți şi nici cu două ghete. Aici a fost atât de frig încât m-am întrebat dacă păsările, care dispăruseră, nu au rămas prinse în gheață, zidite de vii, undeva în mijlocul lacului. Pe țărm, bărcile oamenilor stau parcate una lângă alta, ca la noi bicicletele.

*

Banii se topesc mai repede decât zăpada, deşi încerc eroic să rezist simultaneității ispitelor culinare, livreşti, vestimentare şi culturale. Am văzut, în sfârşit, de unde a venit ideea sloganului BCR: *In* lei *we trust.* Aici există sloganul *In Gold we trust.* Chiar dacă tot stupid mi se pare, măcar din punct de vedere formal, cu *Gold* care diferă doar cu un insesizabil *l* de *God,* reclama de aici e mai reuşită. Cu *lei* se pierde tocmai jocul formal, lăsând la o parte sensul, pe care nu-l mai discut. Am mai văzut şi un slogan cu *Banii aduc fericirea (Geld bringt Glück)* şi mi-am amintit de Iulia Hasdeu care scria, în jurnalul ei parizian, spre sfârşitul secolului romantic, „Banii nu aduc fericirea […], dar al naibii ce o întreține".

*

Am fost la un cinematograf, botezat, ca mai tot ce există pe-aici, după unul dintre munții din jur, Gotthard. Am ales ceva ce s-ar putea numi *Amélie reloaded,* aceeaşi actriță, acelaşi regizor, aproape aceeaşi echipă. Când am ajuns, cu 10 minute înainte de începerea filmului, casierul mi-a spus că sunt prima. Am luat un bilet ieftin (vorba vine), dar omul, amabil, mi-a spus să mă aşez unde doresc. Cunoscând regula de la noi, am întrebat ce se întâmplă dacă prima-venită va fi şi ultima. Filmul se dă oricum, m-a asigurat el, întrucâtva mirat. Au mai venit exact patru persoane. *Un long Dimanche de fiançailles* m-a dezamăgit (încă n-am citit cronicile din gazetele noastre, să văd ce spun specialiştii): ce e bun e *déjà vu,* iar ce nu este *déjà vu* nu e bun.

*

La fel ca lacul cu țărmuri gălăgioase şi colorate, Elveția pe care o descopăr este destul de departe azi de imaginea livrescă pe care o adusesem cu mine, aceea de loc frumos unde nu se întâmplă nimic. Şi îmi place.

(Ioana Pârvulescu, *Salutări din Schwitzera,* în *România literară* nr. 12 / 2005)

(2) Cum pătrunde spiritul în lume? Pe ce canale o idee apărută în intimitatea minții cuiva ajunge să cuprindă lumea — să o înalțe sau să o distrugă?

De aici miracolul cărților: cum pot ele, cu inaparența lor, să ne mute din locul în care suntem?

[…] Privite, cărțile par nespus de sfioase. Ele nu vin niciodată spre tine. Ca într-o medievală iubire, tu trebuie, întotdeauna, să le cauți şi să te duci către ele. Ființa lor este aşteptare pură. Le va deschide cineva pentru a le face, astfel, *să înceapă să fie?* […]

Când privesc peretele unei biblioteci, îmi vine în minte scena balului din *Război şi pace.* Doamnele aliniate, aşteptând, de-a lungul peretelui. Spaima Nataşei că nimeni nu o va invita la dans. Expresia încremenită a chipului ei „gata deopotrivă şi de deznădejde, şi de extaz". Iar apoi, prințul Andrei care se apropie şi îi propune un „rond de vals". „De când te aşteptam", pare că spune Nataşa, iar zâmbetul i se iveşte pe față „în locul lacrimilor ce stătuseră să o podidească". Şi „speriată şi fericită", îşi sprijină mâna pe umărul prințului Andrei.

Splendid în scena aceasta este că prințul Andrei o descoperă pe Nataşa din întâmplare, pentru că discuția la care participă îl plictiseşte şi pentru că, în fond, Bezuhov e cel care-l roagă să o invite pe Nataşa. Ochii prințului trecuseră înainte peste ea, fără ca el să o vadă. Ar fi putut tot atât de bine, hotărându-se să danseze, să o invite pe verişoara Nataşei, pe Sonia, sau pe cea mai frumoasă femeie a Petersburgului, pe contesa Bezuhova, care de altminteri deschide balul. Prințul o alege deci din întâmplare pe Nataşa care aşteaptă tremurând.

Dar alegând-o şi dansând cu ea, Bolkonski descoperă că, dintre toate femeile care luau parte la cel mai strălucitor bal al anului, Nataşa, o fetişcană încă, cu „brațele ei slabe şi urâte", era cea mai frumoasă. Ascunsă până atunci în mulțimea indistinctă a doamnelor din sala de bal,

frumusețea ei devine dintr-o dată, prin alegerea lui Bolkonski, *vizibilă.* Prințul, care era, spune Tolstoi, „unul dintre cei mai buni dansatori ai timpului său“, o ridică, prin alegerea lui, pe soclul propriei ei splendori. Abia *aleasă* şi abia *dansând,* Nataşa devine aparentă în frumusețea ei.

Cărțile aliniate, aşteptând, de-a lungul peretelui. Privirea distrată care trece peste ele, fără să se hotărască asupra uneia anume. Apoi mâna care se întinde, care scoate o carte din raft, care o deschide. Dansul poate începe. Dans cu o carte.[…]

Splendoarea cărții este că ea nu se impune de la sine. Alături de foame, de frig şi de somn, nu există nevoia irepresibilă de a citi. Cartea nu este „cea de toate zilele“ - ca pâinea, ca apa, ca hainele. Nu citeşti aşa cum resimți nevoia de a mânca atunci când îți este foame. Întâlnirea cu cartea nu are loc în virtutea unui instinct. În fapt, „se poate“ şi fără ea.

Înseamnă atunci că „nevoia de carte“ e rezultatul unei domesticiri, al unui *élévage,* al unei „crescătorii de oameni“. Cei care ajung să aibă nevoie de carte sunt crescuți şi antrenați de un „crescător“ şi ei se nasc înăuntrul omenirii aşa cum se naşte o rasă nouă de câini sau de cai.

(Gabriel Liiceanu, *Dans cu o carte,* în vol. *Declarație de iubire,* Ed. Humanitas, 2001)

2.1.4. Harta tipurilor de texte studiate în gimnaziu şi în liceu

Prezentăm mai jos felul în care se repartizează conținuturile domeniului literatură în programele de gimnaziu şi liceu. Vei observa că în fiecare an programele includ atât texte literare, cât şi texte nonliterare. O precizare privind criteriile de grupare a textelor literare recomandate pentru studiu este necesară. În gimnaziu, se foloseşte clasificarea pe genuri (epic, liric şi dramatic), la clasa a IX-a, criteriul de grupare a textelor este tematic (aceasta înseamnă că se studiază texte relevante pentru temele propuse în programă), iar în clasa a X-a este folosită o clasificare mai largă a textelor literare (proză, poezie, dramaturgie), care reflectă mai bine evoluția formelor literare spre depăşirea granițelor de gen. Asteriscurile de la clasa a X-a indică faptul că textele respective se studiază doar la filierele şi profilurile care au patru ore de limba şi literatura română pe săptămână.

Clasa	Texte nonliterare	Proză	Poezie	Dramaturgie
a V-a	„utilitare“ (articolul de dicționar, reclama), distractive (cuvinte încrucişate, jocuri distractive)	basmul popular legenda, parabola biblică, snoava, schița, povestirea	poezii ceremoniale, poezii culte	
a VI-a	„utilitare“ (anunțul, ştirea, afişul), distractive	schița, nuvela	fabula, doina, balada populară, pastelul	
a VII-a	„utilitare“ (mersul trenurilor, telegrama, programul de spectacol)	nuvela	balada cultă, poemul eroic, imnul, oda	
a VIII-a	„utilitare“ (ziarul, texte publicitare, cererea, scrisoarea), distractive (anecdota, gluma)	schița, nuvela, scrieri S.F., romanul	balada populară	comedia
a IX-a	Teme: *Iubirea / Scene din viața de ieri şi de azi, Adolescența / Joc şi joacă, Familia / Şcoala, Aventură, călătorie / Lumi fantastice, Confruntări etice şi civice / Personalități, exemple, modele.* Fiecare temă va fi ilustrată prin texte literare şi nonliterare (memorialistice, epistolare, jurnalistice, juridic-administrative, argumentative). În plus, una dintre teme va fi ilustrată şi printr-un film (sau scenariu cinematografic).			

a X-a	*critica literară (studiul critic, recenzia / cronica literară), cronica de spectacol, documente de specialitate, informația în mass-media	Proza narativă: basmul cult, nuvela, *povestirea, romanul	Texte poetice care să ilustreze aspecte specifice şi diferite ale genului şi ale evoluției acestuia	Textul dramatic şi arta spectacolului

Temă de reflecție

Notează, în spațiul mai liber de mai jos, avantaje şi dezavantaje ale schimbării criteriului de decupare a conținuturilor în programele de gimnaziu şi de liceu.
Propune soluțiile tale ca temă de dezbatere pentru activități tutoriale.

2.2. Paradigme şi abordări didactice ale lecturii

2.2.1. Modele de studiu al literaturii

După ce am încercat să răspundem la două întrebări importante (*De ce studiem literatura?* şi *Ce anume studiem din acest domeniu?*), iată-ne ajunşi în situația de a ne pune o nouă întrebare specifică didacticii, şi anume: *Cum abordăm literatura sau conținuturile disciplinei?*

De-a lungul timpului, s-au conturat trei modele mari care oferă perspective diferite asupra felului în care literatura poate fi abordată în şcoală. Fireşte, aceste modele trebuie înțelese în special în accentele diferite pe care le pun, pentru că ele nu sunt neapărat şi incompatibile. În funcție de accentele dominante în fiecare model, s-au dezvoltat, în timp, şi practici didactice specifice.

MODELUL CULTURAL	MODELUL LINGVISTIC	MODELUL DEZVOLTĂRII PERSONALE
centrat pe profesor	solicită de regulă participarea activă a elevului	centrat pe elev
predomină transmiterea de informații despre text ca produs cultural	asociat frecvent cu tehnici de analiză lingvistică	predomină valorizarea reacțiilor personale în receptarea textului
accentul cade pe relaționarea receptării textului cu ajutorul unor cunoştințe teoretice şi istorice (genuri, epoci, curente, categorii estetice)	accentul cade pe relația dintre forma lingvistică şi mesajul literar şi pe abilitățile de a descifra sensuri „ascunse“	accentul cade pe motivarea elevului pentru lectură prin corelarea temelor şi aspectelor întâlnite în textele literare cu experiența personală a acestuia
are caracter sintetic (este aplicabil în special la studiul literaturii ca fenomen global)	caracter pronunțat analitic	abordarea este în principiu antianalitică şi poate fi relativ dificil armonizată cu modelul cultural
are mai puțină eficiență în înțelegerea caracteristicilor individuale ale textelor	dă rezultate în primul rând în evidențierea particularităților fiecărui text studiat	este stimulativ pentru a-i determina pe elevi să evalueze ei înşişi textele citite

Fiecare dintre aceste modele are avantajele şi dezavantajele sale. Ponderea cu care ele sunt folosite diferă de la o cultură la alta, în funcție de tradițiile didactice respective, de politicile educaționale dominante la un moment dat sau de influența unor factori culturali exteriori şcolii - de pildă, autoritatea exercitată de critica şi istoria literară „academică“, universitară.

În învățământul românesc a predominat modelul cultural, completat sau concurat, în ultimele decenii ale secolului XX, de modelul lingvistic, provenit din dezvoltarea structuralismului. Modelul dezvoltării personale începe să intre cu paşi mici în practica didactică, fiind mai puțin agreat de profesori, în special pentru că este considerat impropriu pentru pregătirea elevilor pentru examenele de final de ciclu.

Actualele programe de limba şi literatura română nu exclud nici unul dintre aceste modele de studiu, mai degrabă încearcă

să le armonizeze pentru a ajunge la țintele precizate anterior.

Poate că accentele se schimbă de la o treaptă de şcolaritate la alta, în sensul că în gimnaziu poate fi valorificat mai uşor modelul dezvoltării personale, şi, treptat, introdus şi cel lingvistic, în vreme ce în liceu se adaugă celor două modele şi primul, modelul cultural.

Temă de reflecție

Gândeşte-te ce model/ combinație de modele dintre cele prezentate ai prefera să adopți la clasă. Motivează-ți opțiunea şi pune-o în discuție în cadrul activităților tutoriale

Foloseşte spațiul liber de mai jos pentru a-ți proiecta răspunsul.

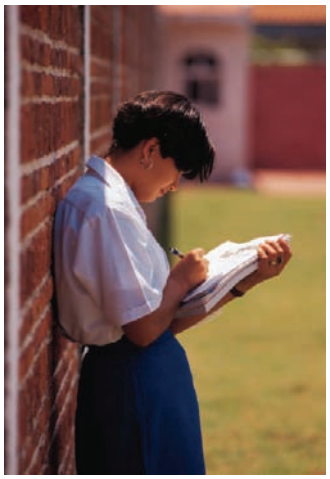
2.2.2. Variabilele receptării[1]

Receptarea textului / lectura este determinată de o serie de variabile. Enumerăm mai jos câteva dintre acestea:

- cauzele, finalitățile, împrejurările şi modul de desfăşurare a lecturii (variabile acționale);
- loc şi timp (variabile culturale);
- personalitatea, educația, orizontul de aşteptare şi motivația receptorului (variabile individuale);

[1] Secvențele 2.2. şi 2.3. reprezintă o adaptare a unui material elaborat de Liviu Papadima pentru un curs de formare a profesorilor de limba şi literatura română desfăşurat în cadrul Şcolilor de Vară organizate de Centrul „Educația 2000+“ în anii 2001-2004 la Sinaia.

- unghiul sau modalitatea de abordare a textului (variabile metodologice).



Importanța variabilelor diferă în funcție de tipul de lectură. În cazul lecturii de plăcere, din curiozitate, pentru destindere contează în primul rând factorii culturali şi cei individuali. În cazul lecturii „instituționalizate“ - cea a specialistului în literatură, profesor, cercetător, critic sau istoric literar sau cea recomandată în şcoală - creşte importanța factorilor din prima şi ultima categorie, a variabilelor acționale şi a variabilelor metodologice. Didactica lecturii are deci rolul de a oferi sugestii de abordare a textelor, care să nu ignore aceste variabile şi care să deschidă receptarea spre pluralitatea şi personalizarea interpretărilor.

2.2.3. Modalități de abordare a textului

În şcoală, variabilelor receptării le corespund modalitățile didactice de abordare a textului literar. Cu ajutorul acestora, profesorul poate transforma textul dintr-un obiect static într-unul dinamic. Elevii trebuie ghidați să intre într-un dialog autentic cu textul şi nu să accepte interpretarea profesorului asupra unui text. Oferta de texte trebuie să fie cât mai diversă şi mai atractivă. Rolul profesorului este de a-l face pe fiecare elev să înțeleagă la ce anume îl ajută să poată citi adecvat texte literare sau nonliterare.

În clasă, profesorul organizează, în fond, o **receptare dirijată** - îi învață pe elevi **cum** să citească un text sau o tipologie de texte: literare (narative, dramatice, poetice) sau nonliterare.

Modalitățile didactice de abordare a textului sunt **căile** alese de profesor în dirijarea receptării. Ca orice parcurs, ele se definesc prin:

- început (de unde pornim investigarea textului)
- succesiunea etapelor (traseul metodologic)
- țintă (încotro îndreptăm demersul didactic, care sunt rezultatele aşteptate ale demersului nostru).

Modalitățile de abordare a textului privesc aspectele (**ce-**ul) textului studiat care vor fi observate şi analizate prioritar, iar *metodele* reprezintă felul în care se desfăşoară (**cum-**ul) demersul didactic. Aceeaşi modalitate de abordare poate fi realizată cu ajutorul unor metode diferite. Ca atare, alegerea modalității sau a modalităților de abordare, a căilor de acces spre înțelegerea, analiza şi interpretarea textului e firesc să preceadă alegerea metodelor didactice.

Modalitățile didactice de abordare a textului literar nu se confundă nici cu *metodele critice* - critica hermeneutică, tematistă, psihanalitică, structuralistă, deconstructivistă etc. -, chiar dacă se inspiră frecvent din acestea. Diferența fundamentală constă în adaptarea modalităților didactice la obiectivele educaționale şi la capacitatea elevilor de înțelegere şi de asimilare.

Modalitățile de abordare a textului operează, inevitabil, o

selecție a problematicii câmpului textual abordat. Este esențial ca, prin folosirea unor modalități diferite practicate pe texte diverse, elevii să se familiarizeze cu o gamă largă de strategii de receptare. Nu a discuta exhaustiv un text este rostul orelor de literatură, ci a oferi cât mai multe posibilități de acces spre textele studiate, astfel încât aceste căi / modalități de abordare să poată fi aplicate de elevi în lectura individuală, pe texte noi – asemănătoare ca structură, tematică, sensibilitate estetică. Aşadar, nu trebuie să dictezi comentarii, ci să îndrumi elevii spre a-şi forma competențele de lectură utile pentru dezvoltarea personală şi profesională.

Prezentăm mai jos câteva dintre modalitățile de abordare a textului sau căile de acces pe care le poți folosi la clasă, în ora de literatură:

- **Abordarea ilustrativă** (lectura unui text ilustrativ pentru un curent literar, identificarea, împreună cu elevii, a trăsăturilor marcante ale textului)
- **Abordarea centrată pe „punctele tari“** ale textului (identificarea elementelor-cheie pentru interpretarea textului, opțiuni / alternative interpretative)
- **Abordarea retoric-argumentativă** (identificarea elementelor specifice discursului de tip argumentativ, analizarea acestora)
- **Abordarea problematizantă** (pornind de la elementele-surpriză ale textului, de la obscuritățile acestuia)
- **Abordarea tabulară** (identificarea paradigmelor semantice ale textului / câmpuri semantice / lexicale), corelații în plan denotativ / conotativ
- **Abordarea din perspectivă comunicativă** (identificarea rolurilor de comunicare, interpretarea mesajului ca act de comunicare)
- **Abordarea structurală** (analiza pe niveluri de organizare a textului: fonetic, morfosintactic, semantic etc., corelații între observațiile făcute pe diversele paliere ale analizei)
- **Abordarea lineară** (la prima lectură şi la relectură - progresie textuală, conştientizarea aşteptărilor, anticipări, formarea macrostructurilor comprehensive, feed-back-uri)
- **Abordarea afectivă / emoțională** (reacții de identificare / respingere, corelarea cu experiențe personale)

Studiu individual

1. **Asociază fiecare dintre modalitățile de abordare prezentate anterior cu cele trei modele de studiu a literaturii (modelul cultural, cel lingvistic şi cel al dezvoltării personale).**

2. **Propune, pentru fiecare text dintre cele reproduse în continuare, unul sau mai multe modalități de abordare posibile. Justifică-ți opțiunile.**

(a)
Dormeau adânc sicriele de plumb,
Şi flori de plumb şi funerar vestmânt –
Stam singur în cavou… şi era vânt…
Şi scârțâiau coroanele de plumb.

Dormea întors amorul meu de plumb
Pe flori de plumb… şi-am început să-l strig –
Stam singur lângă mort… şi era frig…
Şi-l atârnau aripile de plumb.
(G. Bacovia, *Plumb)*

(b)
Am luat ceasul de-ntâlnire
Când se turbură-n fund lacul
Şi-n perdeaua lui subțire
Îşi petrece steaua acul.

Câtă vreme n-a venit
M-am uitat în dor cu zare.
Orele şi-au împletit
Firul lor cu firul mare.

Şi acum c-o văd venind
Pe poteca solitară,
De departe, simt un jind
Şi-aş voi să mi se pară.
(T. Arghezi, *Melancolie)*

Foloseşte spațiul marcat pentru a-ți redacta răspunsurile.
Discută cu tutorele soluțiile pe care le propui.

2.2.4. Structurarea lecțiilor de literatură

Pentru a pregăti activitățile unei lecții de literatură, poți parcurge următorii paşi:

- revezi proiectul unității de învățare, pentru a-ți aminti ce aspecte ale textului ți-ai propus să discuți şi ce OR / CS ți-ai propus să urmăreşti în lecțiile de literatură ale unității respective (după cum spuneam, nu trebuie să-ți propui studiul exhaustiv al unui text, ci să focalizezi abordarea pe aspectele stabilite deja în unitatea de învățare);
- alege modalitățile de abordare potrivite textului propus spre studiu;
- alege metodele şi activitățile didactice care să conducă la acoperirea temei şi a OR/ CS;
- selectează resursele de care ai nevoie pentru desfăşurarea lecțiilor;
- concepe scenariului/ scenariile didactice pentru discutarea textului respectiv.

Este bine să propui un anume algoritm de lucru cu textul, să stabileşti altfel spus nişte repere constante în abordarea textului, cu care elevii să se obişnuiască.

O sugestie pe care poți s-o fructifici în abordarea fiecărui text, fie el literar sau nonliterar, este cea oferită de Judith Langer[2], care vorbeşte despre patru relații ce se pot stabili între cititor şi text:

- a păşi din exterior spre interior: intrarea în lumea textului;
- a fi în interior şi a explora lumea textului;
- a păşi înapoi şi a regândi datele pe care le avem;
- a ieşi din lumea textului şi a obiectiva experiența.

Acestor relații, care nu se desfăşoară neapărat linear în practica lecturii, le pot fi asociate în plan didactic – unde măcar la nivel formal trebuie să avem decupaje clare ale demersului – anumite etape de abordare a textului.

Astfel, primului tip de relație îi corespunde etapa pe care o putem numi, din punct de vedere didactic, *Intrarea în text.*

A. ***Intrarea în text*** se face prin folosirea unor metode inițiale (de „încălzire“ sau de „spargere a gheții“) care au rolul de a motiva elevii pentru lectura / discutarea textului respectiv. Plasate înaintea lecturii textului (în cazul textelor scurte) sau înaintea începerii discutării acestora (în cazul în care a fost recomandată lectura textului acasă), metodele inițiale sunt menite să stârnească interesul elevilor pentru text (temă, structură etc.), valorificând în acelaşi timp experiența lor de viață / de lectură.

Câteva exemple:

- prezentarea „vie“ a autorului (imagini comentate de elevi, exerciții de „completare“ a biografiei, de „detectare a minciunilor“ dintr-o biografie parțial trucată etc.)
- anticipări legate de coperta cărții din care e extras textul, de

[2] Judith Langer, *Rethinking Literature Instruction*, în J. Langer (coord.), *Literature instruction, A Focus on Student Response*, National Council of Teacher of English, Urbana, Il., 1992.

titlul textului, de anumite sintagme / enunțuri-cheie din text (scurte discuții, care trebuie să aibă un corespondent în finalul secvenței didactice - în ce măsură anticipările au fost corecte). (De exemplu: Elevii pot fi grupați sau pot lucra individual. Li se cere ca, pornind de la titlul unui text, să facă predicții în legătură cu tema acestuia. Răspunsurile vor fi redactate pe o jumătate de pagină şi vor fi revăzute după parcurgerea textului. Cel / cei care au dat răspunsuri apropiate de tema textului, îşi vor prezenta raționamentul pe baza căruia au făcut predicția.)

- pregătirea pentru „atmosfera“ textului (exerciții imaginative de conturare a unei epoci, a unui peisaj, a unui tip de personaj / de situație, folosirea de fotografii, desene, picturi care să aibă legătură cu tema / atmosfera textului)
- evocarea unor experiențe /reacții / atitudini personale (amintiri, reacții la stimuli senzoriali, reacții la cuvinte / sintagme / enunțuri corelate cu textul care urmează să fie studiat)
- redactare de texte (scurte povestiri, argumentări, poezii compuse de elevi în relație cu tema textului care urmează a fi studiat)
- brainstorming (Exemplu: La ce vă gândiți când auziți / citiți cuvântul „fantastic“, „adolescență“ etc.?) Pornind de la răspunsurile elevilor, se poate alcătui un ciorchine de idei care să grupeze sintetic răspunsurile elevilor şi care să stea la baza discuțiilor ulterioare asupra textului.

Următoarelor două tipuri de relații (*a fi în interior şi a explora lumea textului, a păşi înapoi şi a regândi datele pe care le avem*) le corespunde, din punct de vedere didactic, etapa pe care o numim *Discutarea textului* şi care este partea cea mai consistentă a abordării, la clasă, a textului.

B. ***Discutarea textului*** - se face, de obicei, în trei trepte: **observarea** (plasată la nivelul decodificării corecte a textului: cuvinte necunoscute, forme arhaice sau regionale, structuri lingvistice deosebite), **explorarea** (plasată la nivelul analizei de conținut şi de structură a textului), **interpretarea** textului (re-construirea semnificațiilor textului). Fireşte că între explorare şi interpretare pragul este fluid, dar, în practica didactică e bine să existe ca trepte necesare tocmai pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă că a ajunge la sensurile pe care textul citit le dezvăluie fiecăruia este scopul esențial al lecturii şcolare, ca şi al celorlalte tipuri de lectură. În gimnaziu, se recomandă ca *observarea* să fie precedată de lectura cu voce tare a textului (făcută de elevi sau de profesor sau şi de unii şi de alții), deoarece în acest fel se exersează lectura orală. La liceu vei folosi mai mult lectura în gând a elevilor, mai ales pentru că amplitudinea textelor propuse nu permite lectura în clasă. Totuşi, e bine ca măcar din când în când să propui elevilor şi lectura orală a unor fragmente narative, dialogate sau a unor poezii propuse pentru studiu. Din felul în care citesc elevii îți poți da seama şi de abilitățile de a citi cu voce tare, dar mai ales de capacitatea de a înțelege la o primă lectură un text şi de a nuanța prin elemente paraverbale (ton, ritm, pauze, accente

etc.) sensul celor citite.
Câteva exemple:

- refacerea ordinii secvențelor dintr-un text narativ (exerciții de tip „puzzle“)
- indicarea elementelor relevante memorate după o primă lectură (cu voce tare) a textului
- alegerea între mai multe variante posibile cuvinte / sintagme din text care li se pare că adună esența textului sau ceva relevant despre text
- rezumarea textelor epice sau dramatice
- ilustrare (asocierea de imagini desenate / pictate / fotografiate etc. cu textul citit)
- dezbatere privind tema, personajele, semnificațiile operei etc.
- lectură anticipativă (vers cu vers, paragraf cu paragraf)
- identificarea şi analizarea cuvintelor-cheie / a câmpurilor semantice
- caracterizarea personajelor
- comentarea unor secvențe
- alegerea între două sau mai multe variante interpretative făcute de critici literari, cu argumentarea opțiunilor pornind de la exemple din text
- re-construirea semnificațiilor textului citit prin discuții orale sau eseuri
- discutarea textului prin raportare la alte texte studiate (apropieri, deosebiri) sau asocierea acestuia cu lucrări plastice, muzicale etc. etc.

Ultimului tip de relație (*a ieşi din lumea textului şi a obiectiva experiența*) îi corespunde etapa pe care o numim, din perspectivă didactică, *Ieşirea din text.*

C. ***Ieşirea din text*** se realizează prin metode folosite în finalul respectivei secvențe didactice, pentru a-i oferi elevului un moment de reflecție despre ce a învățat, cum şi unde poate aplica cunoştințele / deprinderile de lectură respective
Câteva exemple:

- corelații cu producerea de texte nonliterare (reportaj, reclame, ştiri, articol, conversație etc.)
- dramatizare, jocuri de rol
- producerea de imagini ilustrative pentru textul studiat, proiect de copertă
- ipoteze contrafactuale („ce ar fi fost dacă…“)
- adaptarea textului pentru alt tip de public etc.

În general, un text se discută în mai multe ore consecutive (de la 2 până la 5 ore). După ce ai stabilit pe ce urmează să-ți concentrezi demersul în fiecare oră, vei realiza scenariile didactice, pe care le poți concepe după modelul sugerat în primul modul: evocare, constituirea sensului, reflecție. În acest caz, evocarea va avea rolul de a face o legătură cu discuțiile din lecțiile anterioare, iar în etapa reflecției vei putea evidenția paşii parcurşi în abordarea textului discutat în lecțiile precedente destinate aceluiaşi text.

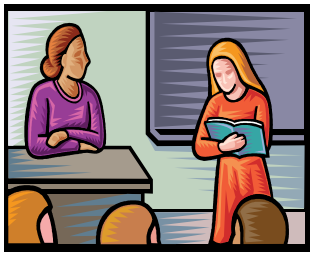
Temă de reflecție

Exprimă-ți un punct de vedere față de relațiile cititor-text identificate de Judith Langer şi față de paşii didactici pe care i-am asociat acestor relații.

(a) Explică de ce crezi că ai putea / nu ai putea aplica aceşti paşi la clasă.

(b) Etapele prezentate aici pot fi folosite în egală măsură pentru abordarea textului literar şi a celui nonliterar. Argumentează pro sau contra această teză.

Foloseşte spațiul liber de mai jos.



2.2.5. Principii ale didacticii lecturii

Sintetizând cele discutate în capitolele 1 şi 2, putem să formulăm acum câteva principii ale didacticii lecturii.

- Diversitate de texte supuse discuției: nu doar textul literar - deşi discutarea acestuia are o pondere predominantă, în special în liceu -, şi în cadrul acestuia, texte ilustrând genuri, specii, curente, epoci literare diverse, ci şi cel nonliterar (publicistic, ştiințific etc.) sau cel aparținând altor arte.
- Flexibilitatea grilelor de lectură, a căilor de acces, în vederea adecvării acestora la tipul de text. Este evident că nu se poate aplica aceeaşi grilă de lectură în abordarea unui text narativ sau a unei poezii, a unei poezii romantice sau a unei poezii postmoderne. De aceea, adecvarea grilei de lectură la tipul de text este în mod esențial una dintre cheile de lectură care prilejuieşte adevărata întâlnire cu textul şi cu posibilele semnificații ale acestuia.
- Centrarea asupra unor obiective / competențe de lectură şi nu asupra exhaustivității interpretării. Actul didactic centrat pe elev şi pe obiective / competențe vizează prioritar anumite aspecte recomandate în programă.
- Pluralitatea receptării: re-construirea sensului în funcție de variabilele individuale. Elevii trebuie încurajați să păşească în interiorul textului, să-i înțeleagă țesătura / urzeala, şi să intre într-un dialog autentic cu lumea reprezentată de text. Fiecare elev intră în această experiență cu propriile valori, propriile repere şi cunoştințe, chiar cu o anumită stare de moment care poate favoriza sau îngreuna receptarea. Este deci firesc ca înțelegerea şi interpretarea textului să reflecte personalitatea fiecărui cititor în parte. Pluralitatea înseamnă fireşte opinii diferite, chiar opuse, dar şi nuanțări sau subtilități ale unor interpretări apropiate. Încurajează-i pe elevi să-şi exprime punctele de vedere, cu condiția ca ele să poată fi susținute cu argumente din textul discutat.
- Receptarea dirijată / ghidarea receptării lecturii şcolare. Profesorul trebuie să ghideze lectura (să aleagă căile de acces spre text, metodele de lucru cu textul, să ofere un demers coerent de abordare a textului). La sfârşitul călătoriei în lumea textului, fiecare elev ar putea să ajungă la o înțelegere personală a textului discutat. Profesorul nu este cel care dă verdicte privind cutare sau cutare interpretare pe care elevii o dau unui text, ci este cel care încurajează naşterea ideilor, împărtăşirea acestora sau confruntarea dintre ele. Doar dacă este solicitat în mod expres, profesorul va împărtăşi elevilor propria interpretare, dar nu o va impune. La rândul său, profesorul este dator să arate argumentele din text pe care se bazează propria interpretare.

Studiu individual

Selectează unul dintre principiile didacticii lecturii care ți se pare că este discutabil sau care constituie pentru tine o noutate. Comentează-l, într-un eseu de maximum 100 de cuvinte.
Foloseşte spațiul de mai jos pentru redactarea răspunsului.

Test de autoevaluare 1

1. **Formulează, cu propriile cuvinte, scopurile lecturii în şcoală.**

_____
_____
_____
_____

2. **Enumeră cele trei modele de studiu ale literaturii.**

_____
_____
_____

3. **Precizează cele trei etape didactice de abordare a textului.**

_____
_____
_____

Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul capitolelor 1 şi 2 m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

_____
_____
_____

Îmi este încă neclar:

_____
_____
_____

2.3. Repere pentru formarea unor grile de lectură

2.3.1. Text literar – text nonliterar

În principiu, citim textele literare şi pe cele nonliterare cu aceeaşi grilă de lectură: dacă e vorba de o narațiune – fie ea literară sau nonliterară -, vom încerca să stabilim împreună cu elevii care sunt participanții la acțiune, care sunt circumstanțele (când, unde, cum) în care se petrec evenimentele relatate, care sunt cauzele faptelor prezentate, desfăşurarea şi urmările acestora. Totuşi, diferențele dintre textul literar şi cel nonliterar există şi ele derivă în primul rând din raportul pe care aceste texte le întreține cu realitatea. Din acest punct de vedere, textul literar construieşte o *lume posibilă,* asemănătoare în mai mare sau mai mică măsură cu cea reală, o *realitate de hârtie,* în vreme ce textele nonliterare se referă la întâmplări, oameni sau obiecte care există în realitate. Orice text literar este o **ficțiune** (lat. *fictio* - închipuire, născocire), adică o reprezentare a lumii într-un mod particular, o creație care prezintă fapte, personaje imaginare. Totuşi, nu orice ficțiune (păcăleala, visul etc.) este şi un text literar.

Pentru ca elevii să înțeleagă distincția dintre realitate şi ficțiune, poți discuta, în paralel cu textele literare, texte de inspirație istorică, texte publicistice sau ştiințifice sau orice alte texte care oferă posibilitatea de a evidenția raporturile de concordanță - neconcordanță pe care ficțiunea / nonficțiunea le întreține cu realitatea.

Heinrich F. Plett[3], pentru a defini *literaritatea* (formă de text specifică esteticului), se referă la patru categorii fundamentale: *mimesis-ul* (relația dintre text şi realitate; textul nu e o copie a realității, ci reprezintă mai curând o „realitate posibilă", de tip estetic), *expresivitatea* (subiectivitatea viziunii artistice, originalitatea – o operă literară reprezintă o *transfigurare subiectivă a realității*), *receptivitatea* (impactul pe care un text îl produce asupra receptorului şi care, în cazul literaturii, e de tip estetic) şi *retorica* (forma particulară în care e construit discursul). Un text îşi dovedeşte „literaritatea" numai în măsura în care este validat din perspectiva fiecărui criteriu, dar şi a tuturor laolaltă. La fel, un text este nonliterar dacă unul dintre criteriile literarității nu este îndeplinit.

Criteriul care diferențiază cel mai puternic textele literare de cele nonliterare pare a rămâne totuşi cel al referentului. Din acest punct de vedere, textele literare au referent fictiv, iar cele nonliterare au ca referent un obiect, o persoană, un fapt care are corespondent în ordinea realității. De aceea, este preferată adesea opoziția text ficțional / text nonficțional, deşi, aşa cum observam, nici această clasificare nu este lipsită de nuanțări: în interiorul textelor ficționale pot intra şi texte nonliterare (miturile,

[3] Heinrich F. Plett, *Ştiința textului şi analiza de text*, Editura Univers, 1983.

visul, minciuna, păcăleala), iar în categoria textelor nonficționale intră şi texte aflate la granița literaturii (memorii, aforisme, jurnale, eseuri etc.).

Discuțiile şi analizele comparative ale unor texte literare şi nonliterare pot forma un cititor avizat, care să identifice şi să înțeleagă:

(a) convențiile diferite ale textului literar şi ale celui nonliterar (să ştie că atunci când citeşte literatură nu trebuie să se raporteze la realitate, ci la universul ficțional autonom în care intră, iar atunci când citeşte texte nonliterare referentul se află în realitate);
(b) expresivitatea de tip diferit a textelor literare şi a celor nonliterare (exprimarea unei viziuni originale asupra lumii în primul caz, în primul caz; comunicarea, de regulă, a unor adevăruri factuale, obiective în al doilea caz);
(c) scopurile diferite ale celor două tipuri de texte (stimularea unor emoții estetice, în cazul literaturii; transmiterea unor informații, a unor opinii, a unor sisteme de gândire ştiințifică bazate pe fenomene din realitate, încercarea de a convinge cititorii în cazul unor texte de tip publicitar sau al unor pledoarii argumentative);
(d) retorica specifică unor texte literare sau nonliterare (discurs individual, fie că reprezintă o asumare a unor convenții de gen / curent literar, fie că este liber de constrângeri – în cazul literaturii; formalizare în cazul limbajului administrativ; discurs argumentativ, precizie şi rigurozitate în cazul limbajului ştiințific; convenții structurale în cazul genului epistolar etc.). În ciuda prejudecății că literatura este o vorbire frumoasă, o abatere de la norma lingvistică comună, trebuie să spunem că ambele tipuri de texte pot apela atât la tropi, cât şi la limbajul cotidian. Sigur că există anumite forme preferate de operele literare (de pildă versificația în poezie), dar acestea pot fi împrumutate şi de texte nonliterare (publicitatea apelează şi ea la enunțuri rimate). În plus, secvențele prototipice despre care aminteam în 1.3. apar deopotrivă în textele literare şi în cele nonliterare.
(e) contextul în care apar textele literare sau nonliterare (anumite documente, texte de epocă, pot fi incluse în scrieri literare pentru a le conferi un grad mai mare de autenticitate; de asemenea, fragmente / citate literare, trimiteri la opere ficționale pot fi inserate în texte nonliterare, cu scopul de a sublinia o idee, o situație tipică, o analogie).

2.3.2. Epic, liric, dramatic

Vom încerca să sistematizăm, într-un tabel comparativ, asemănările şi deosebirile ce se pot stabili între cele trei genuri, pornind de la câteva criterii notate în stânga tabelului.

Criterii avute în vedere	**Genul epic**	**Genul liric**	**Genul dramatic**
Forme de realizare	**proză** (legendă, schiță, povestire, nuvelă, roman), **versuri** (fabulă, legendă, basm)	**versuri** (pastel, elegie, meditație, rondel, imn), **proză** (proză poematică)	**proză** (comedie, dramă, tragedie), **versuri** (aceleaşi specii).
Moduri de expunere predominante	**narațiune**	**descriere, monolog**	**dialog, monolog**
Instanțe ale comunicării	**narator, personaje**	**eu liric**	**autor** (în didascalii), **personaje-actori**
Tipul comunicării	**mediată**	**mediată**	**combinată** (directă şi mediată, în cazul lecturii), **mediată** (în cazul spectacolului teatral)
Tipul reflectării	**reflectare mimetică a lumii**	**autoreflectare**	**reprezentare scenică a reflectării mimetice a lumii**
Obiectul reflectării	**relatarea unui eveniment / şir de evenimente la care participă un număr de personaje**	**sugerarea / reprezentarea unei stări de suflet, a unei idei**	**relatarea unui eveniment, a unei acțiuni prin intermediul actorilor-personaje**

Cele câteva diferențe prezentate mai sus determină abordări didactice diferite ale textelor aparținând celor trei genuri. De aceea, grilele de lectură pe care le vei construi împreună cu elevii pentru aceste tipuri de texte vor avea accente diferite. Vom încerca să le punem şi pe ele într-un tabel comparativ.

Grilă de lectură pentru texte aparținând genului epic	**Grilă de lectură pentru texte aparținând genului liric**	**Grilă de lectură pentru texte aparținând genului dramatic**
Date despre autor şi despre opera studiată.		
Care sunt evenimentele relatate? Cum sunt prezentate în text (în ce succesiune, care e distanța dintre planul poveştii şi cel al discursului?	Ce idei / stări sufleteşti sunt comunicate în text?	Care sunt evenimentele textului? Cum sunt ele prezentate în text?
Care sunt circumstanțele evenimentelor prezentate (spațiu, timp)? Cum sunt ele conturate în text?	Care este configurația imaginarului poetic? (câmpuri lexicale prin care se dezvoltă ideile, stările comunicate)	Care sunt circumstanțele evenimentelor prezentate (spațiu, timp)? Cum sunt ele conturate în didascalii?
Care sunt personajele care participă la acțiune? Cum sunt ele prezentate în text?	Care sunt „personajele" lirice prezente în text?	Care sunt personajele şi ce relații se stabilesc între ele? Cum sunt ele construite?
Cine narează evenimentele? Din ce perspectivă? Cui i se povesteşte?	Care sunt instanțele de comunicare ale textului: cine vorbeşte şi cui i se adresează?	Care sunt instanțele de comunicare ale textului?
Cum se povesteşte (moduri de expunere folosite, ritmul întâmplărilor, particularități stilistice: umorul, ironia, patetismul etc.)?	Cum se comunică? (felul în care sunt exprimate ideile şi sentimentele, tonul general; particularități stilistice, versificație)	Cum se realizează comunicarea (moduri de expunere folosite, particularități stilistice).
Care este tema textului?		
Care sunt semnificațiile generale pe care le poate atribui cititorul textului? Ce viziune despre lume se desprinde din text?		
Ce specie literară / curent literar ilustrează textul ?		

Poți ghida abordarea textului la clasă în funcție de aceste repere menționate în tabelul de mai sus. Fiecare text poate însă provoca discuții mai consistente pe o anumită dimensiune (de exemplu, perspectiva în romanele lui Camil Petrescu sau personajele în romanele lui Rebreanu). De aceea, vei accentua diferit demersul de fiecare dată, în funcție de particularitățile textului studiat.

Oglinda sintetică a abordării textelor este importantă pentru că ea familiarizează elevii cu perspectivele globale şi permite, în acelaşi timp, evidențierea unor constante ale lecturii. Aceste constante se pot transforma, cu timpul, în grile de lectură operaționale, cu condiția ca prezența şi recurența lor să fie subliniată. Momentele de reflecție de la sfârşitul unei lecții / set de lecții constituie o altă metodă de a face vizibili paşii parcurşi, de a pune în evidență întrebările care i-au orientat pe elevi în discutarea textelor şi rezultatele la care au condus demersurile respective.

Studiu individual

Consultă felul în care sunt abordate textele literare şi nonliterare într-o unitate de învățare din setul de manuale pentru o anumită clasă la care crezi că vei preda.
Notează mai jos observațiile pe care le poți face confruntând lecțiile analizate cu grilele de lectură propuse aici.
Comentează-le în cadrul activităților tutoriale.

2.3.3. Concepte dificile; sugestii de abordare la clasă

◊ ***Instanțele comunicării***

Autor — persoană care concepe şi care scrie o operă (literară, ştiințifică, publicistică etc.). Autorul şi cititorul există în spațiul din afara textului, fiind entități aflate la capetele opuse ale procesului semiotic. Primul este cel care a creat şi a semnat opera, cititorul este cel care o receptează şi o interpretează în funcție de individualitatea proprie (bagaj cultural, referințe şi capacități de înțelegere). Reflexul autorului într-un text narativ este naratorul*,* delegat să relateze faptele / întâmplările universului ficțional. Atât naratorul / naratorii, cât şi personajele sunt mânuite / dirijate de autor, în scopul dorit de acesta şi în conformitate cu propria viziune asupra veridicității, autenticității relatării. În poezie, reflexul autorului este eul liric*,* voce delegată să exprime stări, sentimente, idei imaginate de autor. Atât naratorul, cât şi eul liric sunt *realități de hârtie,* abstracții ale convenției textului beletristic, cu roluri diverse în economia operei, care mediază contactul dintre autor şi cititor. În textul dramatic, autorul comunică direct cu cititorul prin didascalii (indicațiile scenice). Având însă în vedere că textul dramatic este menit a fi pus în scenă, autorul pare a comunica mai degrabă cu regizorul, căruia îi oferă diferite sugestii privind decorul, mişcarea actorilor în scenă, jocul acestora. Singura situație în care autorul îşi asumă integral rolul de a povesti în nume propriu este cea a jurnalului, a memoriilor sau a autobiografiei. Numai în acest caz se poate pune semnul egalității între autor, narator şi personajul central.

Naratorul - cel care povesteşte istoria, instanță intermediară între autor şi istoria romanescă. Naratorul este o figură creată, care aparține operei literare: „în arta povestirii naratorul nu este niciodată autorul, deja cunoscut sau încă necunoscut, dar un rol inventat este adoptat de către autor“ (Kayser). Naratorul este, deci, o figură autonomă, creată de autor ca şi personajele romanului. Naratorul şi personajele sunt „ființe de hârtie“, expresie a imaginației autorului. Actul narării poate fi asumat de către (a) *o instanță narativă anonimă* care nu participă la acțiunea romanescă (autorul omniscient) sau (b) de către un *personaj* care joacă un rol în lumea narată (*personaj-narator*).

Cititor — persoana care citeşte un text, o „instanță producătoare de sens“. Pentru a înțelege / descifra un text, cititorul trebuie să dispună de codul estetic, moral, social, ideologic al autorului, nefiind însă obligat să-l împărtăşească integral. Estetica receptării (Jauss, de ex.), arată că „autorul poate modifica orizontul de aşteptare al cititorului, la fel cum cititorul, la rândul său, poate influența asupra producției literare printr-o receptare activă, critică sau aprobatoare“.

Naratar - reflexul cititorului într-un text, cel care apare numit explicit sau, mai ales, implicit ca destinatar al unor mesaje transmise de narator şi care au în mare parte rolul de a-i menține şi stimula atenția. „Cititorul unei ficțiuni în proză sau în versuri şi naratarul în această ficțiune nu trebuie confundați. Unul este real, celălalt fictiv; şi dacă se întâmplă ca primul să semene surprinzător de mult cu cel de-al doilea, este o excepție, şi nu regulă“ (Prince, apud Jaap Lintvelt, *Punctul de vedere).* Iată ce concretizări ale naratarului imaginează autorul anonim al *Catastihului amorului* (roman românesc publicat în 1865, cu o construcție şi o scriitură foarte moderne) pentru a exemplifica un incipit de roman în „stil humoristic“: *În acea zi, mi-era urât. Ți-e urât ție, scumpul meu lectore? nu este aşa că nu citindu-mă? Aşa dar, urâtul este o boală în contra căriia singurul remediu este locomoțiunea. Mi-aprinsei dar o țigară. Fumezi dumneata? O! frumoasa mea lectrice, nu roşi! Pe dumneata nu voi avea indiscrețiunea să te întreb aseminea lucruri. După ce aprinsei țigara, mă coborâi şi mă aruncai în stradă. O, viziune!… încântare!… Tocmai în această minută, acea stradă era străbătută de o pereche de botine cari… etc.*

Simplificând schema lui Jaap Lintvelt (*Punctul de vedere*, Editura Univers, 1994), putem figura instanțele de comunicare ale textului literar narativ astfel:

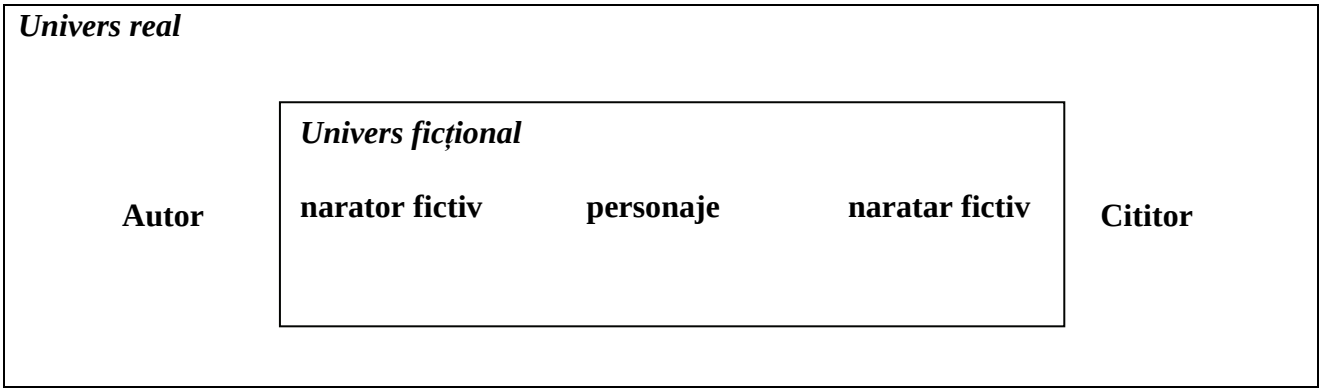


Fig. 1.1. ***Instanțele textului narativ*** **(adaptare după Lintvelt)**

Pentru a înțelege diferența dintre autor şi narator, poți propune următorul joc de rol, în care elevii vor interpreta rolurile de autor, narator şi personaj:

Etapele activității:

- profesorul alege un fragment cu acțiune unitară, citeşte şi discută cu elevii conținutul
- profesorul distribuie elevilor rolurile de autor, de narator şi de personaje (se pot alcătui mai multe grupe, astfel încât să fie antrenată întreaga clasă)
- profesorul explică rolul autorului (prezintă un proces de creație: autorul va gândi cu voce tare istoria, va decide rolurile personajelor, va alege ordinea evenimentelor, va hotărî cine şi cum va povesti întâmplările)
- profesorul explică rolul naratorului (la indicația autorului, acesta va intra în scenă şi va povesti cele întâmplate)
- profesorul explică rolul personajelor (vor interpreta replicile indicate de autor şi vor mima comportamentul relatat de narator)
- autorul, naratorul şi personajele îşi vor juca rolurile în fața clasei
- elevii vor fi ghidați să ajungă la concluziile activității: autorul există în afara textului, el fiind mai degrabă un regizor, aflat în spatele cortinei, dincolo de universul propriu-zis al textului. El imaginează întreaga desfăşurare epică, alege decorurile, decide perspectiva din care va fi spusă povestea (va alege un narator), imaginează personajele, dar nu apare în scenă etc.

O altă activitate pe care o poți propune pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă că planul căruia îi aparține naratorul este cel ficțional este lectura unui text în care naratorul este neverosimil. „Cărțile scrise la persoana întâi îl fac pe cititorul ingenuu să creadă că cel care spune *Eu* este autorul. Evident că nu este, ci este Naratorul, altfel spus Vocea-care-narează, iar faptul că vocea narantă nu este neapărat autorul ni-l spune P.G. Wodehouse, care a scris la persoana întâi memoriile unui câine.“ (Umberto Eco, *Şase plimbări prin pădurea narativă)*

◊ ***Perspectiva narativă***

Se referă la relația pe care naratorul o întreține cu povestirea şi aceasta poate fi observată, după Lintvelt, pe două coordonate distincte: (a) perceperea lumii romaneşti de către un subiect-perceptor (narator sau personaj) şi (b) profunzimea perspectivei narative în raport cu obiectul percepției.

Din punctul de vedere al raportului cu subiectul percepției, cel care constituie centrul de orientare al cititorului, pot exista trei tipuri de perspectivă narativă:

- tipul narativ auctorial: perspectiva narativă a unui narator;
- tipul narativ actorial: perspectiva narativă a unui personaj / actor;
- tipul narativ neutru: perspectiva narativă a unei camere.

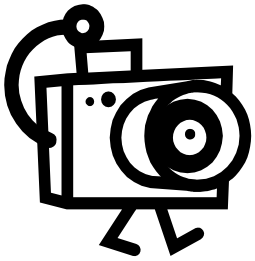
Din punctul de vedere al profunzimii perspectivei, putem distinge între:

- percepția externă, care poate fi limitată sau ilimitată
- percepția internă, care poate fi limitată sau ilimitată

Corelarea celor două coordonate este sintetizată în tabelul următor:

	percepție externă ilimitată	percepție internă ilimitată	percepție externă limitată	percepție internă limitată
Tipul narativ auctorial	**omniscientă externă** (naratorul auctorial este omniscient şi percepe totalitatea lumii romaneşti exterioare)	**omniscientă internă** (naratorul omniscient dispune de o percepție internă ilimitată şi infailibilă a vieții interioare şi chiar a inconştientului tuturor actorilor)		
Tipul narativ actorial			**extrospecția** (adoptând perspectiva unui personaj, naratorul e limitat la extrospecția acestui personaj, astfel încât el nu poate oferi decât o prezentare externă a celorlalți actori)	**introspecția** (adoptând pespectiva unui personaj, naratorul e limitat la introspecția personajului-perceptor, ignorând viața interioară a celorlalți actori)
Tipul narativ neutru			**înregistrarea** („camera“ se limitează la o înregistrare a lumii romaneşti perceptibile)	

Tipul narativ auctorial poate fi asociat cu viziunea „din spate“, în care naratorul cunoaşte mai mult decât personajele (cf. Pouillon, Todorov) sau cu focalizarea zero, absența focalizării (cf. Genette) sau cu viziunea omniscientă, în care naratorul ştie mai mult / totul despre personaje. Persoana a III-a este caracteristică. (*Casele par pentru el fără acoperişuri, distanțele nu există, depărtarea în vreme de asemeni nu. În timp ce pune să-ți vorbească un personaj, el îți spune în acelaşi alineat unde se găsesc şi celelalte personaje, ce fac, ce gândesc exact, ce plănuiesc.* - Camil Petrescu, *Noua structură şi opera lui Marcel Proust). În viziunea „din spate“, acest izvor [care luminează opera] nu se află în roman, ci în romancier, aşa încât el îşi susține opera fără a coincide cu unul din personajele ei. el o susține fiind în spatele ei; el nu este* în *lumea descrisă de aceasta, ci „în spatele“ acestei lumi, fie ca un demiurg, fie ca un spectator privilegiat care cunoaşte*



dedesubtul problemei. (Pouillon)
Tipul narativ actorial poate fi asociat cu viziunea „cu“, în care naratorul cunoaşte tot atât cât personajele (cf. Pouillon, Todorov) sau cu focalizarea internă (cf. Genette). Persoana I este caracteristică, dar nu obligatorie în acest tip de viziune. Specifică literaturii care pune preț pe autenticitate (*Să nu descriu decât ceea ce văd, ceea ce aud, ceea ce înregistrează simțurile mele, ceea ce gândesc eu.* - Camil Petrescu, ibidem). *Alegem un singur personaj care va fi centrul povestirii. Împreună cu acesta îi vedem pe ceilalți protagonişti, abia „cu“ el vedem evenimentele povestite. Fără îndoială, noi vedem bine ceea ce se întâmplă în el, însă numai în măsura în care ceea ce se petrece în cineva îi apare acestui cineva“* (Pouillon).
Tipul narativ neutru poate fi asociat cu viziunea „din afară“, în care naratorul cunoaşte mai puțin decât actorul (cf. Pouillon, Todorov) sau cu focalizarea externă (cf. Genette).
Pouillon foloseşte conceptul de viziune în dublul sens, de perspectivă narativă (viziune „din spate“ şi viziune „cu“), şi de profunzime a perspectivei narative (viziune „din afară“, opusă viziunii „din lăuntru“). La fel, Todorov. Focalizarea externă (Genette) nu desemnează subiectul-perceptor, ci percepția externă a obiectului-perceput. Nu e vorba, deci, de perspectiva narativă, ci de profunzimea perspectivei narative.
Distincția între perspectiva narativă şi profunzimea perspectivei narative este aşadar utilă pentru analiza narativă a textului literar.

Sugestii pentru activități de învățare care vizează perspectiva:
Repovestirea unei narațiuni din altă perspectivă, pentru a sesiza implicațiile ce decurg din modificarea unghiului din care sunt privite evenimentele. De exemplu, la gimnaziu, poți să le ceri elevilor să repovestească schițele *Vizită…* sau *D-l Goe* din perspectiva personajului-copil (Ionel sau Goe). La liceu, poți să le propui elevilor să repovestească un roman dintr-o perspectivă diferită față de cea adoptată în text (de ex., repovestirea romanul lui Mircea Eliade *Maitreyi* din perspectiva personajului feminin).
Pentru *identificarea perspectivei* într-un text narativ, poți propune selectarea pronumelor personale şi corelarea acestora cu vocea care narează sau cu protagoniştii întâmplărilor, precum şi identificarea verbelor de opinie care indică o percepție subiectivă a faptelor prezentate. Pentru observarea profunzimii perspectivei, poți să concepi activități care să lărgească sau, dimpotrivă, să limiteze perspectiva, în funcție de tipul de perspectivă ilustrat de textul studiat.
Rolul activităților de învățare privitoare la perspectivă nu este doar de a identifica în mod corect unghiul / unghiurile din care se povesteşte o întâmplare, din care se prezintă o lume, ci de a observa rolul pe care-l are perspectiva în conturarea

universului ficțional creat şi a viziunii despre lume propuse.

◊ ***Personajul***

Aparent, personajul constituie unul dintre cele mai simple elemente de acces în universul ficțional. Totuşi, personajul constituie, în acelaşi timp, şi cel mai probabil factor de risc pentru confuzia dintre realitate şi ficțiune. De aceea, clarificarea relației persoană / personaj este un demers ce se impune realizat la clasă. Suprapunea personajului cu o persoană reală poate decurge dintr-o serie de situații asupra cărora e bine să insistați pentru a dezvolta la elevi capacitatea de a recepta nuanțat categoria personajului. Persoana ține de lumea reală, iar personajul de lumea ficțională. Calitatea de personaj a unei persoane decurge din trecerea actelor sau a evenimentelor la care participă în ordinea ficțională.

Studiu de caz - Distincția între persoană şi personaj în *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă[4]

- poți pleca de la premisa că personajul principal din *Amintiri,* Nică, e declarat de autor persoană reală corespunzătoare propriei persoane la vârsta copilăriei;
- solicită-le elevilor să pună în relație evenimentele pe care le trăieşte Nică cu propria lui copilărie şi chiar să relateze ei înşişi evenimente asemănătoare celor citite
- propune-le elevilor o temă de investigat: continuitatea persoanei I exprimă de fapt o discontinuitate (relatarea evenimentelor pe care le trăieşte Nică, din perspectiva acestuia, dar şi din aceea a maturului); cere-le elevilor să ilustreze cu secvențe din text această discontinuitate
- oferă-le elevilor următoarea temă de reflecție: Personajul principal este proiecția copilului Nică, dar această persoană reală nu este reductibilă la ceea ce aflăm despre ea în *Amintiri;* în schimb, personajul Nică se reduce la ceea ce prezintă autorul în legătură cu el. Ce se întâmplă însă cu personajul unei povestiri nonficționale? Dacă, de exemplu, un elev povesteşte colegilor poznele pe care le-a făcut în vacanță, acel elev există şi în realitate, nefiind reductibil la imaginea sa rezultată din povestirea reală.
- formulează o concluzie pe care să o supui atenției elevilor: sub formele gramaticale ale persoanei I sunt deghizate două ipostaze ale autorului (cea de narator - om matur şi cea de personaj-copil); această delimitare nu este uşor de sesizat, dar se poate face printr-o analiză atentă a nivelurilor limbii şi a atitudinilor exprimate. Solicită-le elevilor argumente extrase din text.
- reformulează concluzia, accentuând pe clarificarea conceptului de narator: Dacă ținem cont că, pe parcursul cărții, vocea maturului se interferează adesea cu vocea copilului, e limpede că ambele sunt modalități prin care autorul

[4] Am preluat concluziile prezentate de Rodica Zane în articolul „*Cheile" lecturii (autor, narator, personaj literar – câteva considerații),* în *Limba şi literatura română,* nr. 3, 1999.

comunică. Între autor şi cititor se interpune un *narator,* un mediator care întâmpină cititorii în pragul lumii ficționale.

Enunțarea la persoana I în *Amintiri* şi în *Vizită…* de I. L. Caragiale. Prin compararea celor două texte poți evidenția o diferență privind relația narator-personaj; în primul text naratorul este, în acelaşi timp, actor, protagonistul evenimentelor povestite, în cel de-al doilea, el are un rol secundar în narațiune. Statutul autorului în aceste opere: aparent, autorul e însuşi naratorul şi acest nivel „ingenuu" al observației se traduce prin formulări de genul: *Creangă îşi aduce aminte de copilăria sa* sau *Caragiale povesteşte ce i s-a întâmplat într-o vizită…*sau chiar *Creangă prinde pupăza,* iar *Ionel îi toarnă lui Caragiale dulceață în şoşoni.* Autorul nu trebuie confundat însă cu naratorul; este vorba de un act de simulare pe care îl comit autorii: ei se „prefac" a povesti ca şi cum ar fi vorba de evenimente nonficționale. Wayne C. Booth notează că „prin narator se înțelege în general eul lucrării, dar eul este rareori, ca să nu spunem niciodată, identic cu imaginea implicată a artistului". Singurul exemplu de suprapunere între autor, narator şi personaj îl constituie autobiografia.

◊ *Eu liric*

În şcoală este vehiculată foarte des definirea genului liric ca o comunicare directă, nemediată între autor şi cititor. De fapt, ca şi în cazul epicului, genul liric propune o comunicare mediată de voci distincte de cea a autorului.

Eul liric este o instanță a comunicării specifică textului liric, asemănătoare cu naratorul care povesteşte în textul epic. Persoana I dintr-un text poetic nu desemnează pe autorul textului, ci este o *convenție textuală*, un *construct ficțional*, o *ființă de hârtie*. Confuzia dintre eul gramatical al enunțării şi eul enunțului a întreținut multă vreme prejudecata că în lirică poetul îşi exprimă *direct, nemediat* sentimentele. Enunțătorul presupus al unui text literar nu este niciodată o persoană reală, ci fie (în ficțiunea narativă) un *personaj fictiv*, fie (în poezia lirică) un *eu nedeterminat.*

Ipostazele ficționale ale persoanei I sunt numeroase nu doar în textul narativ, ci şi în cel poetic: îndrăgostitul, poetul (în calitate de *construct ficțional,* de *personaj simbolic,* disociat de Autor, care – aşa cum am observat în schema instanțelor comunicării în textul narativ după Lintvelt – este o instanță extratextuală), copilul, adolescentul, biciclistul ş.a.m.d.[5]

Aducerea în scenă a unor astfel de „voci" presupune, evident, interiorizarea ficțională a unor psihologii, a unor mentalități ori a unor limbaje. Acest proces introduce în ecuație un alt concept: autenticitatea. Aceasta este cu atât mai pregnantă, cu cât „distanțarea" dintre instanța care „scrie" şi instanța „scrisă" (eul enunțat) e mai mare.

Eul liric nu este, în ciuda denumirii, reductibil la persoana I singular (e vorba nu de „eu" ca pronume gramatical, ci de „eu" ca alter-ego, mască a autorului, sau pur şi simplu ca o individualitate autonomă. El poate fi desemnat şi prin persoana a II-a („La patruzeci de ani – în aşteptare / vei umbla ca şi-acum printre stele triste şi ierburi…", L. Blaga, *Cetire în palmă).* Eul liric poate fi desemnat alternativ prin persoana

[5] O discuție foarte interesantă privitoare la eul liric propune George Ardeleanu în articolul „*Actantul* intră în Pădurea Cedrilor, în timp ce *eul liric* adormi sub vechiul salcâm*",* apărut în revista *Limba şi literatura română,* nr. 1, 2003. Preluăm în cele ce urmează câteva exemple din acest articol.

I şi a II-a („Afară-i toamnă, frunză-mprăştiată, / Iar vântul zvârle-n geamuri grele picuri, / Şi tu citeşti scrisori din roase plicuri… // Şi eu astfel mă uit din jeț pe scânduri, / Visez la basmul vechi al zânei Dochii…", M. Eminescu, *Afară-i toamnă).* De asemenea, eul liric poate fi desemnat şi prin persoana a III-a („Lucian Blaga e mut ca o lebădă. / În patria sa zăpada făpturii ține loc de cuvânt…", L. Blaga, *Autoportret).*

În discutarea textului la clasă trebuie evitată folosirea conceptelor abstracte în contexte improprii: „Eul liric se întâlneşte cu iubita sara pe deal" e un enunț care amalgamează planurile concret şi abstract, la fel cum, în loc de a spune „Copilul mănâncă un măr" am spune „Subiectul mănâncă un măr" sau „Copilul mănâncă un complement direct". La fel de inadecvat e şi un enunț de tipul „Eminescu se întâlneşte cu iubita sara pe deal", unde nu se face distincția între planul real (extratextual în care se situează autorul) şi cel ficțional (imaginarul poetic). Atunci când vorbim sau scriem despre un text liric e mai adecvat să numim chiar „personajele" lirice aduse în fața noastră de text: îndrăgostitul, poetul (în calitate de *construct ficțional,* neidentificabil cu autorul), adolescentul etc. Putem spune deci: „Îndrăgostitul se întâlneşte cu iubita seara, pe deal" sau „Textul ne oferă o perspectivă obiectivată asupra eului liric / o perspectivă *dinăuntru* a eului liric" etc.

Dacă revezi grila de lectură a textului liric, o să găseşti acolo şi o întrebare legată de instanțele comunicării: *Cine comunică în text şi cui i se adresează?* Pornind de la acest reper, poți construi activități în care elevii să se concentreze tocmai pe identificarea categoriei umane pe care o ilustrează eul liric şi pe profunzimea viziunii oferite în text (eul liric apare obiectivat, ca individualitate indeterminată – tu impersonal – sau ca individualitate autonomă, sau perspectiva este dinăuntrul eului liric). Cel mai la îndemână este să le propui elevilor texte ale aceluiaşi autor, în care elevii să poată identifica voci diferite (la Eminescu, de pildă, îndrăgostitul, omul de geniu, misoginul, iubitorul de natură, poetul etc.) tocmai pentru a înțelege că vocea care spune „eu" aparține de fiecare dată altui „personaj" liric.

◊ *Lirism obiectiv şi lirism subiectiv*

Lirismul obiectiv este discursul liric în care autorul comunică cu cititorul prin intermediul unor măşti şi al unor personaje lirice. Rezultatul este suspendarea, într-o anumită măsură, a subiectivității lirice şi propulsarea în prim-plan a subiectivității *personajelului / personajelor lirice* aduse în scenă. Cele două forme de manifestare a lirismului obiectiv sunt „lirica măştilor" şi „lirica rolurilor", care reflectă grade diferite de disimulare a subiectivității sau de autonomie a „personajelor lirice" în raport cu eul poetic. În *lirica măştilor*, „poetul exprimă sentimentele sale de sub o mască străină" (T. Vianu, *Atitudinea şi formele eului în lirica lui Eminescu).* În *Rugăciunea unui dac,* de pildă, poetul îşi ascunde „vocea" lirică sub masca unui personaj oarecare pentru a-şi comunica ideile despre existență. Interesantă este şi masca sub care se ascunde eul liric în *Glossa* eminesciană. Aici nu mai putem identifica „masca" sau personajul liric imaginat, tocmai pentru că avem a face cu o indeterminare şi obiectivare a eului liric: vocea care comunică este impersonală şi, ca atare, obiectivată (*Nu spera când vezi mişeii / La izbândă făcând punte/ Te-or întrece nătărăii, / De ai fi cu stea în frunte…).* De altfel, evoluția liricii moderne a mers dinspre subiectivitatea romantică expansivă, care la Eminescu este temperată prin viziunea dramatică (în sensul de reprezentare scenică), în direcția impersonalizării („J'est un autre", spunea Rimbaud), pentru ca postmodernismul să recupereze asumarea subiectivității (revenirea în forță la biografism, la „personalizarea" discursului liric) în creație. În *lirica rolurilor,* care apare îndeosebi în poezia de tip narativ, T. Vianu observă că „poetul, asimilându-se cu un personaj felurit, aşa cum face totdeauna creatorul de caractere dramatice şi epice,

exprimă sentimente care nu sunt propriu-zis ale sale, deşi energia generală a sufletului său le susține şi pe acestea" (*art.cit.).* Cel mai tipic exemplu de lirică a rolurilor în poezia noastră este oferit de versurile lui G. Coşbuc. Acesta preferă un *lirism reprezentabil, o poezie teatrală* (observă G. Călinescu în *Istoria literaturii române de la origini până în prezent),* în care personajele lirice întruchipează tineri şi tinere de la sat. Toate aceste „personaje" lirice, care par a vorbi în nume propriu, sunt reflexe ale concepției lui Coşbuc despre iubirea naivă, rurală. Diferența între „măşti" şi „roluri" nu e întotdeauna uşor de făcut, pentru că depinde de gradul în care eul poetului se suprapune peste „măştile" sau „rolurile" pe care le joacă. Elementul comun este tocmai substanța lirică a discursului, indiferent de „vocea" delegată a-l rosti. Relevant în acest sens este poemul *Luceafărul,* în care Nicolae Manolescu vedea o „sinteză a vocilor lirice esențiale ale autorului" şi definea aceste voci drept „vorbirea poetului însuşi în diverse registre lirice" (*Vocile lirice ale „Luceafărului",* în *Contemporanul,* 16 ianuarie 1970). Trăiri latente ale poetului, antitetice sau complementare, capătă expresie, sunt obiectivate în replicile Demiurgului sau ale Cătălinei, ale lui Cătălin sau ale Luceafărului însuşi. Şi Mircea Scarlat (*Istoria poezie româneşti,* vol. II, Bucureşti, Editura Minerva, 1984, p. 113) conchide în aceeaşi idee: „*Eroii* sunt, aşadar, *voci* ale poetului. Toate îi aparțin, nici una nu îl implică afectiv". Pornind de la constatarea că viziunea dramatică este „inerentă fanteziei eminesciene", Mircea Scarlat citează versurile poemului *Melancolie,* care revelează faptul că viața poetului „era încorporată într-una mult mai cuprinzătoare, cea a Universului, ceea ce făcea posibilă *repovestirea* ei de o *străină gură*".

Lirismul subiectiv sau *lirica eului* este tipul de discurs liric în care „primim oarecum mărturisirea directă a poetului" (T. Vianu, *art.cit.)*, rostită cel mai adesea la persoana I (cum se întâmplă, de pildă, în *Mai am un singur dor).* Este discursul de tip confesiv, specific poeziei începuturilor şi poeziei romantice. O nuanță meritată adusă în discuție. Discursurile lirice în care eul liric este ascuns, impersonal, marcate gramatical de persoana a III-a, sunt şi ele lirică subiectivă, pentru că transmit, chiar dacă indirect, o percepție subiectivă asupra „realității", o autoreflectare a eului (în pastelurile lui Alecsandri sau în poeziile bacoviene ce descriu un tablou de natură), în care peisajul devine reflexul unei stări sufleteşti. În poezia modernă, chiar atunci când vocea lirică este marcată gramatical de persoana I (ca în psalmii arghezieni), aceasta nu trebuie confundată cu un eu individual empiric, ci cu un eu tipic, capabil a mărturisi situații tipice, comune ale experienței umane. „Poetul nu vorbeşte niciodată în numele eului său individual, empiric, ci în numele unui eu tipic cu care oricine poate intra în relații de simpatie" (T. Vianu, *art.cit.).*

Sintetizând, putem spune că, în poezie, comunicarea poate fi realizată prin trei modalități: o lirică a eului, o lirică a măştilor şi o lirică a rolurilor, în care gradul de obiectivitate a lirismului creşte de la prima spre ultima, dar care exprimă, toate, în mod esențial, un lirism de substanță, care aparține literaturii în genere, pentru că dezvăluie un eu creator (viziunea, sistemul de idei, concepția estetică, stilistica proprie) dincolo de universul de cuvinte pe care-l alcătuieşte.

Activități de învățare pe care le poți construi la clasă nu trebuie realizate fireşte cu metalimbajul folosit aici. Nu este atât de important ca elevii să diferențieze între tipurile de lirism, cât să ajungă la semnificațiile textelor studiate, iar instanțele comunicării oferă, fără îndoială, chei de lectură esențiale pentru înțelegerea textelor narative sau lirice. Realizarea unor sarcini precum identificarea vocii / vocilor lirice dintr-un text şi a modalităților prin care ele sunt exprimate în text, corelarea acestora cu anumite „personaje" lirice pot conduce la o mai bună înțelegere a textului. De asemenea, activități care să propună formularea concepției / viziunii despre lume exprimată de vocile lirice prezente în text sunt menite să conducă elevii spre sensurile poeziilor studiate.

◊ *Textul dramatic*

În şcoală există o tendință generală de a aborda textul dramatic prin aceeaşi grilă de lectură care se aplică şi textului narativ. O astfel de abordare e doar parțial corectă. Textul dramatic are în comun cu textul epic mai multe elemente: acțiune, personaje, timp şi spațiu ficțional. Diferențele specifice nu se limitează însă la opoziția narațiune - dialog. Totuşi, o precizare este necesară. Opera dramatică se compune din:

textul dialogat (reprezentat de **replicile personajelor)** sau **monologul unui personaj** şi din **indicațiile autorului** (text în care se aude vocea celui care scrie).

Este important ca elevii să înțeleagă şi o altă diferență, care vizează modul de receptare specific textului dramatic. Spre deosebire de narațiune, care este scrisă pentru a fi citită, textul dramatic este scrisul cu scopul de a fi reprezentat pe scenă.

De aici decurge şi necesitatea reorientării activităților didactice propuse cu ocazia studierii textelor dramatice în două sensuri:

- referirea, în cadrul discuțiilor la clasă, la ambele componente specifice textului dramatic: textul dialogat şi indicațiile autorului
- deschiderea discuțiilor asupra caracterului „scenic“ al textului dramatic.

Indicațiile autorului cuprind:

(a) lista numelor personajelor, aşezată la începutul piesei
(b) numele înscrise în fața fiecărei replici
(c) datele despre timpul şi locul acțiunii
(d) delimitarea secvențelor textului (act, scenă)
(e) indicațiile scenice (didascaliile) - indicații destinate actorilor sau regizorului în vederea realizării spectacolului

Funcția esențială a didascaliilor în text este de a dezambiguiza contextul evenimentelor prezentate prin adaosuri explicative:

(a) precizează cine vorbeşte în cadrul dialogurilor şi cui se adresează atunci când în scenă se află mai multe personaje;
(b) situează contextul în care se desfăşoară dialogurile şi, în general, acțiunea dramatică;
(c) descrie anumite acțiuni nonverbale care însoțesc, întrerup ori substituie dialogurile.

Lectura indicațiilor autorului pune în evidență faptul că textul a fost scris pentru a fi reprezentat (precizări referitoare la gesturi, mişcare), iar destinatarul presupus este spectatorul, nu cititorul.

Pentru evidențierea finalității textului dramatic se pot concepe activități precum:

- dramatizarea unor scene
- realizarea unor teme legate de aspectele tehnice ale montării unui spectacol (decoruri, costume, lumini etc.).

Dramatizarea unor secvențe de text poate fi pregătită prin următorii paşi:

1. alegerea unor secvențe scurte, secvențe cu replici uşor de memorat;
2. lectura atentă a secvențelor, lectură urmată de discuții ce urmăresc să pună în evidență: locul şi importanța scenei în şirul evenimentelor; spațiul unde are loc schimbul de replici; starea de spirit a personajelor; raportul dintre personaje;
3. împărțirea elevilor pe grupe şi distribuirea rolurilor în cadrul fiecărei grupe de elevi; profesorul poate opta şi pentru distribuirea unor „roluri“ de observatori / evaluatori; activitatea lor va consta în observarea şi notarea modului în care actorii pregătesc, în cadrul grupelor, spectacolul; informațiile astfel culese vor fi citite şi comentate în cadrul etapei de reflecție;
4. susținerea mini-spectacolelor de fiecare grupă în parte;
5. evaluarea grupelor şi reflecție asupra activității.

O altă modalitate de evidențiere a caracterului „scenic“ al textului dramatic o reprezintă realizarea, de către elevi, a unor descrieri de decoruri, de costume sau desenarea / construirea unor decoruri / costume.

La liceu, se poate aprofunda şi o didactică a spectacolului de teatru, prin următoarele activități:

1. Analiza spectacolului (care se face după ce toată clasa a văzut un anumit spectacol şi a citit piesa respectivă). E bine ca această analiză să fie ghidată de profesor printr-o grilă de evaluare, care poate avea următoarele repere:

- viziunea regizorală: concordanța dintre piesă şi lectura regizorală propusă (respectarea datelor esențiale ale acțiunii, procedee de modernizare / actualizare a subiectului, propunerea unei lecturi clasice sau a uneia originale a piesei montate, respectarea textului sau intervenții operate asupra acestuia etc.)
- jocul actorilor
- decorul
- costumele
- luminile
- muzica
- impresia de ansamblu (lectură „corectă“ a textului, lectură „originală“ a textului, lectură acceptabilă sau nu din punctul de vedere al spectatorului)

2. Cronica de spectacol. Activitatea poate fi începută cu

propunerea unui model / sau a mai multora de cronică de spectacol. Lectura cronicilor alese de profesor va viza identificarea punctelor discutate de autorul / autorii respectivi. Pornind de aici, se va alcătui un punctaj cu datele care sunt conținute într-o astfel de cronică (titlul piesei şi al autorului, date legate de montarea analizată: regizor, distribuția actorilor, locul reprezentării, decor, muzică, costume etc., analiza viziunii regizorale, a jocului actorilor etc.; interpretarea viziunii regizorale din punctul de vedere al cronicarului. Abia apoi se va trece la redactarea, de către elevi, a unei cronici de spectacol. Evaluarea se poate realiza pe baza unei grile de evaluare fie ca autoevaluare, fie ca evaluare reciprocă între elevi.

3. Jurnalul de spectator vizează în special impresiile din timpul spectacolului şi nu presupune neapărat o analiză detaliată a spectacolului. Elevii pot fi lăsați să-şi construiască liber jurnalul sau pot fi ghidați prin câteva repere simple: Ce mi-a plăcut, Ce nu mi-a plăcut.

Studiu individual

Revezi grilele de lectură propuse pentru textele epice, lirice şi dramatice. Aşază, în dreptul întrebărilor potrivite din grilă, conceptele de teorie literară explicate în această secvență a cursului.
Notează schematic, mai jos, corelațiile pe care le-ai realizat.

Test de autoevaluare 2

1. Menționează două aspecte care diferențiază textele literare de cele nonliterare.

_____
_____
_____
_____

2. Precizează diferențele care particularizează textele epice şi pe cele lirice din punctul de vedere al tipului reflectării artistice şi al obiectului acestei reflectări.

_____
_____
_____
_____

3. Arată ce elemente ale textului dramatic trebuie abordate la clasă în plus față de reperele abordării textului epic.

_____
_____
_____
_____

Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul capitolului 3 m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

_____
_____
_____

Îmi este încă neclar:

_____
_____
_____

2.3.4. Criteriul tematic

Programa clasei a IX-a are ca miză importantă formarea gustului pentru lectură, a plăcerii de a citi. De aceea, criteriul tematic a fost considerat adecvat acestei ținte. În planul conceptelor de teorie literară se aprofundează cele deja însuşite pe parcursul gimnaziului, fără să fie recomandate, prin programă, concepte noi pentru această clasă. Temele propuse pentru studiu fac parte din universul de referință al adolescenților.
În primul rând, trebuie să te asiguri că manualul pe care l-ai ales propune pentru unitatea respectivă:

- texte literare şi un text nonliterar pe tema respectivă (de pildă, texte care să trateze tema *Joc şi joacă* sau *Adolescența*, teme la alegere în programă); eventual un film sau un scenariu cinematografic pe aceeaşi temă;
- probleme de cultivare a limbii legate de textele selectate pentru studiu;
- probleme de comunicare ce pot fi discutate în legătură cu textele din domeniul literatură;
- probă de evaluare finală pentru unitate respectivă.

Cum construieşti o unitate de învățare în jurul unei teme?

√ alegi căile de acces adecvate textelor propuse pentru studiu;
√ alegi metodele de lucru prin care poți realiza discutarea textului;
√ stabileşti corelațiile pe care le poți face între textele literare şi cele nonliterare;
√ adaptezi la grupul-țintă (clasa de elevi) exercițiile de cultivare a limbii pe care le poți asocia textelor studiate;
√ concepi activitățile de comunicare orală sau scrisă adecvate textelor studiate şi nivelului clasei;
√ propui sau adaptezi metodele şi instrumentele de evaluare pe care le consideri adecvate acestei unități

Cum poți aborda textele grupate tematic?

E important ca, după ce discuți fiecare text în parte, să poți ghida elevii, într-o lecție finală, spre descoperirea unor puncte comune şi diferite ale acestora. Poți realiza acest lucru prin:

- activitate frontală vizând reacțiile personale ale elevilor față de textele citite: *Care dintre textele studiate pe tema x ți-a plăcut mai mult / mai puțin? De ce?* Pornind de la o astfel de întrebare, poți realiza pe tablă o schemă care să sintetizeze răspunsurile elevilor şi pe baza căreia să punctezi apoi interesele pentru lectură ale elevilor;
- activitate pe grupe vizând capacitatea elevilor de a identifica structurile textuale învățate: *Ce tipare textuale, ce genuri / specii literare ilustrează textele studiate?* O astfel de activitate are rolul de a actualiza cunoştințele

achiziționate de elevi încă în gimnaziu;
- activitate în perechi vizând compararea ideilor şi atitudinilor diferite în dezvoltarea aceleiaşi teme: *Analizați comparativ textele studiate, referindu-vă la: sfera semantică asociată jocului / adolescenței în fiecare text studiat; subtemele jocului / adolescenței prezente în textele studiate; atitudinea față de joc, joacă / adolescență exprimată în textele studiate; procedeele de expresivitate ce evidențiază această atitudine; stabiliți aspectele comune şi pe cele particulare ale textelor studiate în această unitate.*
- activitate individuală vizând lectura personalizată a elevilor: *Ce viziune despre lume credeți că este exprimată, prin tema x, în textele studiate?*
- activitate pe grupe: Numiți tipuri de texte nonliterare sau alte texte literare ori aparținând altor arte (film, muzică, arta spectacolului, arte plastice etc.) ce ilustrează temă x (*Joc sau joacă / Adolescența*).

Pentru *evaluarea sumativă* de la sfârşitul unității de învățare poți alege, pentru partea de literatură, între:
- selectarea unui text /fragment de text la prima vedere pe aceeaşi temă, pe baza căruia să soliciți răspunsuri vizând felul în care este dezvoltată tema respectivă (la nivel compozițional şi ideatic), felul în care elevii înțeleg textul dat (poți formula întrebări punctuale sau solicitarea de a rezuma textul, dacă acesta e narativ) şi felul în care elevii interpretează textul dat sau raportează acel fragment la cele studiate în clasă;
- elaborarea unui eseu în care elevii să-şi prezinte propriile idei şi atitudini privind tema dezbătută;
- elaborarea unui eseu în care elevii să prezinte felul în care apare tema respectivă în alte texte citite de ei în lectura lor particulară etc.

De asemenea, poți să propui, pornind de la textul dat sau de la alte exemple, şi câteva exerciții de limbă care să-i pună pe elevi în situația de a transfera achizițiile din acea unitate în contexte noi. Pentru partea de comunicare scrisă, poți încerca să îmbini cerințele de la literatură cu cele de redactare. Dacă acestea nu pot fi combinate, atunci vei propune şi o temă de comunicare studiată în unitatea respectivă.

Abordarea filmului şi a ştirilor radio-TV

Mulți profesori spun că şcolile în care lucrează nu dețin mijloacele tehnice necesare desfăşurării unor activități de proiectare a unor filme (conform recomandărilor din programa clasei a IX-a). Există însă şi alte soluții. Poți să alegi un film pe o temă din programă din cele programate pe un post TV care se prinde în localitatea în care predai şi să le ceri elevilor să-l urmărească pentru a-l putea apoi discuta la clasă. Dacă nu reuşeşti să găseşti un film pe tema respectivă sau dacă elevii tăi nu au posibilitatea de a vedea filmul, poți recurge şi la un

scenariu cinematografic (vezi şi propunerile manualelor). Tot referitor la modulul Literatură şi alte arte, unii profesori îl ignoră în practica didactică, motivând că nu au pregătirea necesară pentru a ghida discuțiile pe marginea unui film sau a unei montări dramatice şi că, oricum nu se dă la bacalaureat un astfel de subiect. Programa însă nu vizează competențe de specialitate ale profesorilor în acest domeniu, ci abordarea filmului sau a teatrului din perspectiva codurilor pe care le folosesc şi de a compara felul în care se realizează comunicarea în literatură şi în celelalte arte. Din acest punct de vedere, nu e dificil pentru un profesor să-i ajute pe elevi să observe că filmul foloseşte, pe lângă codul verbal (cuvintele rostite de actori), şi alte coduri (vizual, sonor, kinestezic). De asemenea, o punere în temă cu ceea ce înseamnă realizarea unui film (ce atribuții au regizorul, scenaristul, autorul coloanei sonore, cei care realizează montajul, actorii ş.a.). O discuție despre felul în care literatura şi filmul pot spune în mod diferit o aceeaşi poveste poate fi antrenantă şi motivantă pentru elevi. Faptul că la bacalaureat nu sunt subiecte privind filmul nu trebuie să conducă profesorii spre ideea că acest modul nu merită abordat la clasă.

Şi ştirile din presa audio-vizuală (conținut recomandat în programele de clasa a IX-a şi a X-a) pot fi discutate la clasă pe acelaşi model ca orice text literar. Se poate porni de la aşteptările elevilor față de o anumită temă, trecându-se la prima lectură, urmată de descifrarea textului, identificarea şi analizarea structurii acestuia. După ce se analizează felul în care sunt realizate şi comunicate ştirile TV sau radio (e vorba din nou de un coduri diverse de comunicare), li se poate cere elevilor, în etapa ieşirii din text să construiască ei înşişi ştiri radio sau TV pe o anumită temă.

2.4. Evaluarea competențelor de lectură ale elevilor

În literatura de specialitate există o dezbatere destul de complicată privitoare la ce înseamnă competența de lectură şi la felul în care aceasta poate fi evaluată. Iarăşi, accentele pot fi puse diferit în funcție de dominanța unuia sau a altuia dintre cele trei modele de studiu a literaturii: modelul cultural are în vedere formarea unei competențe culturale a elevilor, modelul lingvistic vizează formarea unei competențe analitice a elevilor, în vreme ce modelul dezvoltării personale creează mai curând oportunități pentru formarea unei atitudini deschise şi dezinhibate față de text. Cum spuneam, programele actuale nu mizează pe competiția între aceste trei modele, ci tocmai pe posibilitatea de a găsi elementele valoroase din fiecare şi care pot contribui la dezvoltarea autonomiei de gândire a elevilor şi la formarea unor cititori pe termen lung. Ca atare, ni se pare că toate cele trei modele propun, în fond, dimensiuni esențiale ce compun competența de lectură şi că, în măsura în care scopul esențial al lecturii în şcoală este *a citi pentru a înțelege*, e benefic pentru elevi ca această înțelegere să se poată constitui pe mai multe paliere (cultural, analitic şi interpretativ sau atitudinal).

Să detaliem componentele importante ale competenței de lectură:

- abilitatea de a adopta un mod de lucru cu textul (lectura, relectura, problematizarea, raportarea la propria experiență);
- folosirea unor instrumente de lucru care să conducă la înțelegerea textului (dicționare, notițe, lucrări de teorie sau de istorie literară);
- capacitatea de a descifra şi analiza textele citite (identificarea informației esențiale din textele citite, observarea structurii textuale şi a rolului ei în comunicarea ideilor, analiza procedeelor expresive care contribuie la constituirea semnificațiilor)
- capacitatea de a interpreta textele citite în mod personal (configurarea semnificațiilor textului, formularea viziunii despre lume descoperite într-un text citit, asocierea cu alte texte, formularea unor opinii referitoare la propria înțelegere asupra textului)
- capacitatea de a integra într-un gen literar / nonliterar, într-un context cultural / ideologic un text sau de a face legături între texte aparținând literaturii române şi celei universale sau între texte literare şi texte aparținând altor arte
- capacitatea elevilor de a intra într-un dialog personal cu textul, de a avea reacții, întrebări, atitudini față de ceea ce citeşte.

În plus, este important să descoperi şi atitudinea elevilor față de lectură (cum se raportează la ea, ce înseamnă lectura pentru ei, de ce le place / nu le place să citească, ce le place / ce nu le place să citească, de ce preferă un anumit gen /

anumite teme altora etc.). Scopul observațiilor privind atitudinea elevilor față de lectură nu este desigur evaluarea, ci conceperea unor strategii care să-i ajute pe copii să-şi dezvolte o atitudine pozitivă față de lectură.

Competențele de lectură pot fi evaluate prin probe orale (prezentarea unei cărți, a unui text, răspunsul la întrebări) sau scrise (eseuri, analize, comentarii literare, răspunsuri punctuale la întrebările puse de profesor pe marginea unui text). Competențele şi atitudinile vizate prin lectură pot fi dezvoltate prin atât prin metode tradiționale, cât şi prin metode complementare de evaluare: investigația, referatul, proiectul, portofoliul sau autoevaluarea.

Este important să le faci cunoscute elevilor criteriile după care vei evalua de fiecare dată competențele lor de lectură. Pentru exemple de grile pentru prezentări orale, vezi şi unitatea de învățare 3, *Didactica oralului* din primul modul al cursului, secvența 3.3.8.

Pentru un eseu structurat, tip de subiect propus atât la testarea națională, cât şi la examenul de bacalaureat, baremul de evaluare cuprinde două dimensiuni distincte:

A. Conținut (unde sunt punctate aspectele precizate în cerință; dacă lucrarea nu urmăreşte cerințele subiectului, nu se acordă nici un punct pentru conținut)
B. Redactare (unde sunt punctate: unitatea compoziției; coerența textului; registrul de comunicare adecvat conținutului; ortografia; punctuația; aşezarea corectă a textului în pagină, lizibilitatea).

Temă de reflecție

Lectura este cu precădere un proces ce implică subiectivitatea receptorului. A vorbi de competențe de lectură poate părea nepotrivit pentru acest domeniu ce implică putere imaginativă, creativitate, reflecție.

(a) Motivează de ce este totuşi important pentru profesor să evalueze competențele de lectură a elevilor.

(b) Compară evaluarea informațiilor pe care le dețin elevii cu evaluarea competențelor acestora şi menționează avantajele şi / sau dezavantajele fiecărui tip de evaluare.

Foloseşte spațiul liber de mai jos pentru răspuns.

2.5. Autoevaluarea activității profesorului în domeniul lecturii

Ca şi în cazul domeniului comunicării orale şi scrise, îți oferim mai jos câteva sugestii pentru autoevaluarea felului în care ai conceput, monitorizat şi evaluat activitățile în domeniul lecturii.

1. Îi încurajezi pe elevi să se concentreze asupra semnificației unui text ca prim obiectiv al lecturii?
- ❑ Organizezi activități în care să aveți discuții premergătoare lecturii?
- ❑ Discuțiile pe marginea textului conduc la construirea semnificațiilor globale ale acestuia?
- ❑ Încurajezi lectura independentă?
- ❑ Le oferi elevilor grile de lectură adecvate unor tipuri diferite de texte?

2. Încurajezi lectura de plăcere?
- ❑ Îi laşi pe elevi să-şi aleagă singuri cărțile pe care vor să le citească?
- ❑ Faci din biblioteca şcolii un loc agreabil?
- ❑ Le recomanzi cărți cu grade diferite de dificultate?
- ❑ Discutați şi într-un mod informal despre cărțile pe care le citesc elevii?
- ❑ Respecți opiniile şi gusturile elevilor?

3. Le propui elevilor o gamă variată de texte?
- ❑ romane
- ❑ antologii de texte literare
- ❑ afişe sau reclame
- ❑ texte memorialistice
- ❑ cărți cu desene, albume de pictură
- ❑ materiale documentare
- ❑ ziare sau reviste
- ❑ poezie, dramaturgie

4. Te asiguri că elevii exersează diferite tipuri de lectură? (în special în gimnaziu)
- ❑ lectură în gând
- ❑ lectură pe roluri
- ❑ lectură coralĕ
- ❑ lectură în perechi

5. Îi pui pe elevi să lucrezi în diferite forme de organizare a clasei?
- ❑ individual
- ❑ în grupuri mici
- ❑ în grupuri autoselectate
- ❑ cu întreaga clasă
- ❑ în perechi
- ❑ în grupuri mari

6. Îi încurajezi pe elevi să folosească strategii variate când găsesc în text un cuvânt necunoscut?
- ❑ să deducă din context sensul acestuia
- ❑ să treacă mai departe
- ❑ să-l pronunțe
- ❑ să caute cuvântul în dicționar

7. Discuți cu elevii despre lecturile lor?
- ❑ Eşti un ascultător interesat
- ❑ Te concentrezi pe sensul comunicării, nu pe corectitudinea exprimării
- ❑ Îi ajuți să aprofundeze înțelegerea textului

8. Pui întrebări care acoperă o gamă largă de capacități de înțelegere a textului?
- ❑ Recunoaşterea informației esențiale
- ❑ Elaborarea de ipoteze
- ❑ Formularea unor opinii
- ❑ Caracterizarea de personaje
- ❑ Anticipări ale acțiunii, ale tipului de text
- ❑ Înțelegerea cauzei şi a efectelor
- ❑ Distingerea între adevărurile facutale şi cele de opinie

❑ Observarea detaliilor ❑ Asocieri cu alte texte ❑ Identificarea câmpurilor lexicale	❑ Asocierea literaturii cu propria experiență ❑ Plasarea textului într-un context cultural

9. Îi stimulezi pe elevi să realizeze o varietate de activități legate de textele citite?

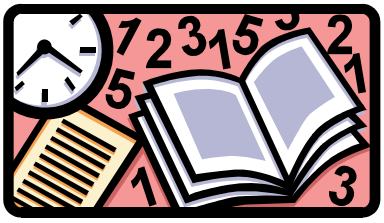
❑ Discuții ❑ Redactări ❑ Repovestiri	❑ Reflecție ❑ Dramatizări ❑ Desene, scheme

10. Încerci să observi atitudinile față de lectură ale elevilor tăi?

❑ discuți cu elevii despre ce le place şi ce nu le place să citească
❑ îi provoci să reflecteze asupra felului în care lectura îi poate îmbogăți
❑ faci un profil de cititor al fiecărui elev din clasă

Autoevaluarea poate fi realizată şi printr-un jurnal de reflecție pe tema lecturii. Ținerea unui jurnal didactic ajută la conştientizarea problemelor dificile, la încercarea de a găsi soluții pentru îmbunătățirea propriei activități. Jurnalul poate cuprinde reacții ale elevilor față de textele propuse, preferințele acestora de lectură, strategiile pe care elevii le-au aplicat cu plăcere şi cu rezultate bune în receptarea textelor, gândurile voastre privind plusurile şi minusurile constatate în felul în care ați pregătit lecțiile de literatură sau ați reuşit să aprofundați o anumită temă mai dificilă. De asemenea, jurnalul poate fi locul în care să notezi nevoile de informare pe care constați că le ai, precum şi impresiile despre cărțile pe care le-ai parcurs în acest sens.

Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 2, notată de tutore



1. **Precizează trei căi de acces pe care le consideri adecvate atât pentru textul epic, cât şi pentru textul liric. (0,5 p. x 3 = 1 p.)**

2. **Explică pe scurt (maximum 1 pag)rolul pe care-l are *Intrarea în text* ca etapă didactică premergătoare discutării textului. (1 p.)**

3. **Indică o componentă a competenței de lectură şi precizează la ce se referă aceasta (1 pag.).** (0,5 + 1 = **1,5 p.**)

4. **Scrie un eseu de maximum 200 de cuvinte (±10%) în care să arăți care dintre genurile literare (epic, liric şi dramatic) crezi că este mai dificil de abordat la clasă şi să prezinți argumentele care să-ți susțină punctul de vedere. (5 p.)**

Barem de notare

1 p. – coerența viziunii avansate
2 p. – pertinența argumentării punctului de vedere exprimat
1 p. – coerența şi claritatea eseului
1 p. – respectarea dimensiunii eseului

1 p. – din oficiu

Răspunsuri la Testele de autoevaluare

Testul 1

1. **Familiarizarea elevilor cu o diversitate de texte literare şi nonliterare în scopul formării unor competențe de lectură utile pe tot parcursul vieții; formarea gustului pentru lectură.**
2. **Modelul cultural, modelul lingvistic şi modelul dezvoltării personale.**
3. **Intrarea în text, discutarea textului, ieşirea din text.**

Testul 2

1. **Raportarea la realitate (specificul ficțional al textelor literare vs. specificul nonficțional al textelor nonliterare) şi scopul textelor în raport cu receptorul (miză estetică, în cazul textelor literare, scopuri pragmatice în cazul textelor nonliterare).**
2. **Tipul reflectării: reflectare mimetică a lumii / sugerarea unor idei, stări sufleteşti (vezi tabelul din secvența 3.2).**
3. **Didascaliile, arta spectacolului.**

Pentru lucrarea de verificare

- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 2, revezi secvența 2.2.3.**
- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 1, revezi secvența 2.2.4.**
- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 3, revezi secvența 2.5.**
- **Pentru a redacta un eseu în conformitate cu cerințele de la itemul 4 trebuie să fii atent la:**
  - **enunțul exercițiului;**
  - **baremul de notare care îți detaliază punctele forte ale eseului;**
  - **coerența discursului (logica înlănțuirii enunțurilor) şi corectitudinea exprimării.**

Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu

După ce ai parcurs această unitate, poți să începi să-ți pregăteşti cele trei scenarii didactice pentru orele de literatură. Scenariile vor face parte din aceeaşi unitate de învățare pentru care ai realizat şi proiectul pentru prima parte a cursului. Criteriile de evaluare a scenariului sunt cele enunțate la începutul primei părți a cursului. Poți lăsa deocamdată partea de evaluare deoparte, pentru că vei avea mai multe informații după ce vei parcurge unitatea despre evaluare din acest volum.

Resurse suplimentare

Pentru aprofundarea temelor prezentate în această unitate, poți consulta următoarele numere ale revistei *Perspective*, publicație a ANPRO (Asociația națională a profesorilor de limba şi literatura română „Ioana Em. Petrescu“, Cluj-Napoca: nr. 1 / 2001, cu tema *Lectura,* nr. 2 / 2004, cu tema *Literar – nonliterar,* nr. 1 / 2005, cu tema *Textul epic.*
Pentru cei care doresc să-şi clarifice anumite concepte de teorie literară, recomandăm:

Umberto Eco, *Şase plimbări prin pădurea narativă,* Editura Pontica, 1997

Alain Vaillant, *Poezia,* Cartea Românească, colecția Syracuza, 1998

Anne Ubersfeld, *Termenii cheie ai analizei teatrului,* Institutul European, colecția Memo, 1999

Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii,* Editura Polirom, 1998

Silviu Angelescu, *Personajul literar,* în *Limba şi literatura română,* nr. 1, 1998, p. 13-15

George Ardeleanu, *„Actantul" intră în Pădurea Cedrilor, în timp ce „eul liric" adormi sub vechiul salcâm,* în *Limba şi literatura română,* nr. 1, 2003, p. 13-21

Florentina Sâmihăian, *Text literar, text nonliterar,* în *Limba şi literatura română,* nr. 2, 2003, p. 28-33

Rodica Zane, *„Cheile" lecturii (autor, narator, personaj literar – câteva considerații),* în *Limba şi literatura română,* nr. 3, 1999, p. 23-25; *În construcția unei opere în proză,* în *Limba şi literatura română,* nr. 3, 2001, p.21-26

x x x – Limba şi literatura română. Perspective didactice, Editura Universității Bucureşti, 2006, articole referitoare la lectură.

Unitatea de învățare 3

INSTRUMENTE ŞI METODE DE EVALUARE

Conținuturile unității de învățare 3	93
Competențe specifice	93
3.1. Evaluarea la limba şi literatura română	94
3.1.1. Funcțiile evaluării	94
3.1.2. Etapele evaluării	97
3.1.3. Tipuri de evaluare folosite la orele de limba şi literatura română	98
Test de autoevaluare 1	102
3.2. Tipuri de itemi adecvați celor trei domenii ale disciplinei	103
3.2.1. Itemi obiectivi	103
3.2.2. Itemi semiobiectivi	106
3.2.3. Itemi subiectivi	108
3.3. Metode tradiționale şi metode alternative de evaluare care se pot aplica la disciplina limba şi literatura română	115
3.3.1. Metode tradiționale de evaluare	115
3.3.2. Metode alternative de evaluare	121
Test de autoevaluare 2	127
Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 3	128
Răspunsuri la testele de autoevaluare	129
Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu	129
Resurse suplimentare	130

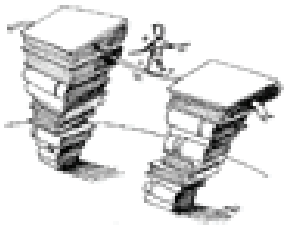
Competențe specifice

Pe parcursul acestei unități de învățare, vei putea să-ți dezvolți următoarele competențe:

- Elaborarea de teste inițiale, formative şi sumative în funcție de obiectivele sau de competențele vizate;
- Selectarea şi aplicarea unor metode de evaluare adecvate obiectivelor sau competențelor vizate;
- Manifestarea interesului pentru îmbunătățirea propriilor strategii de realizare a lecțiilor de limbă română

3.1. Evaluarea la limba şi literatura română

3.1.1. Funcțiile evaluării

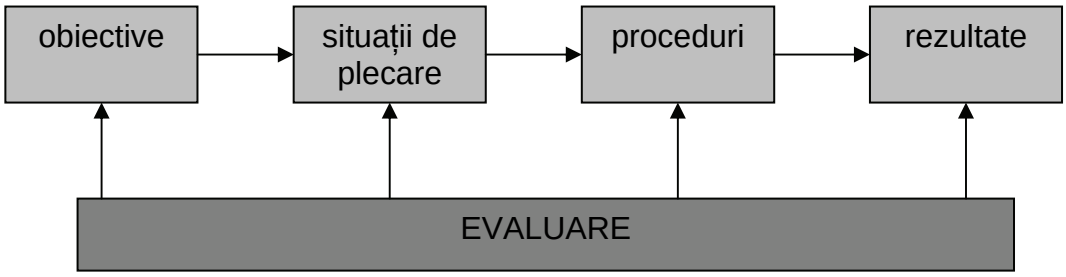


„Evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, se organizează şi se interpretează datele obținute în urma aplicării unor instrumente de măsurare în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie pe plan educațional.” – se precizează în capitolul I din *Ghidul de evaluare – Limba şi literatura română* – elaborat de Serviciul Național de Evaluare şi Examinare .[1]

În procesul de învățământ, activitățile de predare, învățare şi evaluare sunt într-o strânsă legătură, ele trebuie proiectate împreună, fiindcă se influențează una pe cealaltă; ele nu sunt consecutive, ci simultane.

Aşa cum ai putut remarca încă din volumul I al cursului de *Didactica limbii şi literaturii române*, întreaga activitate desfăşurată în clasă trebuie bine gândită, pentru ca obiectivele propuse în proiectare să devină finalități a căror atingere să se poate verifica prin evaluarea elevilor, dar şi autoevaluarea profesorului.

Pentru a înțelege mai bine legătura strânsă dintre proiectare, predare, învățare şi evaluare, îți propunem schema următoare, realizată de R.Glasser (1962) şi reprodusă de Ion T. Radu (2000):[2]



Studiu individual

Identifică raporturile / relațiile care se pot stabili între cele patru componente supuse evaluării, pornind de la unul dintre următoarele obiective de referință, din programa clasei a VIII-a:

La sfârşitul clasei a VIII-a, elevul va fi capabil:

- 3.1. să dovedească înțelegerea unui text literar sau nonliterar, pornind de la cerințe date;
- 3.2. să sesizeze valoarea expresivă a categoriilor morfosintactice, a mijloacelor de îmbogățire a vocabularului şi a categoriilor semantice studiate;
- 4.1. să redacteze texte diverse, adaptându-le la situația de comunicare concretă;
- 4.2. să utilizeze în redactarea unui text propriu cunoştințele de morfo-sintaxă, folosind adecvat semnele ortografice şi de punctuație;

[1] Mihai Stan (coord.), Serviciul Național de Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Ed.Aramis, 2001, p. 6

[2] Ion T. Radu – *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000, p. 20

- 4.3. să identifice efectele expresive ale construcției lingvistice utilizate în diferite texte.

Utilizează spațiul liber pentru redactarea unui posibil răspuns pe care să-l propui dezbaterilor tutoriale.
În vederea elaborării răspunsului, vei putea consulta cartea lui Ion T.Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, EDP, 2000, pp. 20-25.

Ghidul de evaluare, elaborat de S.N.E.E., evidențiază patru funcții generale ale evaluării – diagnostică, prognostică, de certificare, de selecție – şi două funcții specifice – motivațională, de orientare şcolară şi profesională.

Analizând aceste funcții din punctul de vedere al disciplinei limba şi literatura română:

- ***funcția diagnostică*** scoate în evidență punctele tari şi punctele slabe în pregătirea elevilor, ajutându-ne să stabilim posibilele modalități de îmbunătățire / remediere / corectare a neajunsurilor semnalate – această funcție îşi justifică valoarea mai ales cu ocazia testelor inițiale, când dorim să ne formăm o imagine despre competențele pe care le posedă elevii pe care îi preluăm dintr-un alt ciclu de învățământ (primar sau gimnazial), dar şi la orice tip de test pe care îl dăm elevilor noştri pe parcursul anului şcolar;
- ***funcția prognostică*** este complementară funcției diagnostice şi contribuie la stabilirea demersurilor didactice în vederea atingerii unor performanțe viitoare ale elevilor;
- prin ***funcția de certificare*** stabilim competențele şi capacitățile elevilor, performanțele la care au ajuns într-un timp dat, la final de unitate de învățare, la final de semestru sau de ciclu de învățământ;
- prin ***funcția de selecție*** se realizează accesul elevilor într-o treaptă superioară de învățământ sau obținerea unor clasificări / ierarhizări la diferite concursuri şcolare (olimpiada de limba şi literatura română, concurs de recitări, concursuri de tipul „Cel mai bun povestitor”, concursuri de redactare etc.);
- ***funcția motivațională*** este decisivă în cadrul orelor de limbă şi literatură română, prin ea se urmăreşte motivarea elevilor, trezirea interesului lor pentru studiul acestei discipline, formarea unei atitudini pozitive față de învățare şi evaluare;
- prin ***funcția de orientare şcolară şi profesională*** evaluarea elevilor şi a performanțelor acestora ajută cadrul didactic în obținerea unor informații despre aptitudinile elevilor, despre interesul lor față de această disciplină – oferă posibilitatea descoperirii şi cultivării talentelor.

De fapt, prin înseşi funcțiile sale, evaluarea poate fi privită din mai multe perspective, ea oferă informații elevului, profesorului, părintelui, şcolii – fiind o oglindă a activității desfăşurate în clasă (şi nu numai) de profesor în colaborare şi împreună cu elevii.

Temă de reflecție

Stabileşte ce fel de informații poate oferi evaluarea la limba şi literatura română:

- elevului:

- profesorului:

- părintelui:

- şcolii:

Foloseşte spațiul marcat pentru redactarea răspunsurilor.

Evaluarea are şi trebuie să aibă un caracter stimulator, ea trebuie să încurajeze elevul, îndemnându-l să descopere propriile valori, să se bucure de progresul realizat şi să îi ofere multiple posibilități de ilustrare a capacităților şi competențelor dobândite în timpul efectuării sarcinilor de învățare şi/ sau a evaluării.

3.1.2. Etapele evaluării

Activitatea de evaluare la limba şi literatura română cuprinde trei etape[3]:

- **măsurarea** rezultatelor obținute prin metode de evaluare variate, specifice scopului urmărit;
- **aprecierea** rezultatelor pe baza descriptorilor de performanță, a baremelor de corectare şi notare;
- **formularea concluziilor** desprinse în urma interpretării rezultatelor obținute, în vederea adoptării deciziei educaționale adecvate.

După unii specialişti (Constantin Cucoş)[4], actul evaluării cuprinde doar două momente distincte: măsurarea şi aprecierea rezultatelor şcolare. Prin măsurare, Constantin Cucoş înțelege „operația de cuantificare a rezultatelor şcolare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziționale, prin excelență calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziții şi nu implică emiterea unor judecăți de valoare. […] Aprecierea şcolară sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăți de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic.”[5] De fapt, profesorul universitar ieşean consideră aprecierea şi formularea concluziilor un singur moment distinctiv, pentru că – dacă analizăm cu atenție aceste etape (aprecierea şi formularea concluziilor) – ne putem da seama că este destul de dificil să facem departajarea lor. În momentul în care apreciem rezultatele elevilor, folosindu-ne de baremele de corectare sau de descriptorii de performanță, deja începe să se contureze o strategie pe care o vom adopta în vederea îmbunătățirii performanțelor elevilor.

[3] cf. Mihai Stan (coord.), Serviciul Național de Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Ed.Aramis, 2001, p. 6
[4] Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p.173
[5] *idem*, p. 173

Fiecărei etape trebuie să-i acordăm atenția cuvenită, elevul să devină un partener al profesorului în evaluare, să înțeleagă şi să aprecieze evaluarea ca o modalitate de evidențiere a performanțelor la care a ajuns la un moment dat.

Trebuie să lămurim termenul *performanță* – în *Dicționarul explicativ al limbii române* este definit „realizare deosebită într-un domeniu de activitate"; pentru noi, profesorii, constituie orice progres înregistrat de elev pe parcursul orelor. De exemplu, considerăm performanță faptul dacă un elev, care nu reuşea să dezvolte ideile principale pentru a realiza, treptat, rezumatul unui text citit, izbuteşte – după explicațiile şi îndrumările noastre – să întocmească fără ajutor rezumatul cerut.

Atunci când evaluăm trebuie să ne lămurim în primul rând nouă înşine ce dorim să evaluăm – rezultatele obținute de elev la un moment dat, evoluția acestuia, produsul muncii elevului sau procesul (paşii pe care îi parcurge până ajunge la acel produs), modul în care obține un anumit rezultat.

În funcție de scopul urmărit, vom putea stabili tipul de evaluare pe care îl vom utiliza.

3.1.3. Tipuri de evaluare folosite la orele de limba şi literatura română

Se pot identifica mai multe tipuri de evaluare, în funcție de diferite criterii.

a. După „cantitatea de informație sau experiență încorporabilă de către elevi, […] analiştii au stabilit două tipuri:

- **evaluarea parțială**, în care se verifică elemente cognitive sau comportamente secvențiale (prin ascultare curentă, extemporale, probe practice curente);
- **evaluarea globală**, în care se verifică o cantitate mare de cunoştințe şi deprinderi obținute prin cumulare (prin examene şi concursuri)."[6]

b. După momentul când se desfăşoară evaluarea / modul în care se integrează în procesul didactic, deosebim:

- **evaluare predictivă sau inițială** – realizată la începutul unui nou ciclu curricular, la începutul anului şcolar sau când o clasă este preluată de un alt profesor – urmăreşte stabilirea nivelului de pregătire a elevilor. Informațiile obținute îl ajută pe profesor să identifice nivelul achizițiilor elevilor în materie de competențe, abilități şi cunoştințe, îi oferă un sprijin în planificarea activităților de predare şi învățare viitoare, chiar în realizarea unor programe diferențiate în funcție de capacitățile elevilor;
- **evaluare formativă sau continuă** – însoțeşte întregul parcurs didactic, îi oferă profesorului posibilitatea de a se raporta la obiectivele / competențele programei, de a urmări progresul elevilor;
- **evaluarea sumativă sau finală** – se realizează, de obicei, la sfârşitul parcurgerii unei unități de învățare, la sfârşit de semestru, de an şcolar, de ciclu curricular.

Ion T. Radu[7] evidențiază caracteristicile celor trei tipuri de evaluare, fiecare din acestea presupunând atât avantaje, cât şi

[6] *ibidem*, p. 180

dezavantaje. Adaptând constatările profesorului universitar bucureştean la disciplina limba şi literatura română, putem stabili următoarele caracteristici:

- ✓ **Evaluarea inițială (predictivă)** oferă posibilitatea cunoaşterii potențialului de învățare al elevilor, identificării „stării de fapt" care va conduce la stabilirea unor strategii pe care să le adoptăm în funcție de rezultatele obținute în fiecare clasă testată. De exemplu, la începutul clasei a V-a, acelaşi test, aplicat în două colective, poate duce la rezultate diferite, ceea ce va necesita abordări variate, selectarea unor metode potrivite nivelului clasei cu care lucrăm. Prin funcția diagnostică a evaluării vom putea:
  - identifica lacunele în pregătirea elevilor;
  - stabili capacitățile de comunicare (orală şi scrisă) şi abilitățile fiecăruia;
  - depista eventualele deficiențe de pregătire şi dificultăți de învățare.

Pe baza „diagnosticului" stabilit, vom putea identifica cele mai potrivite demersuri didactice, pentru a putea realiza o bună proiectare în timp a activităților didactice de limbă şi literatură română. Astfel, dacă în urma testării elevilor se constată ezitări în scrierea corectă a unor cuvinte, vom proiecta activități de învățare în care să urmărim transcrierea unor pasaje, completarea unor enunțuri cu ortograme şi explicarea utilizării lor. Deci, pe lângă obiectivele de referință din programă, vom pune accentul şi pe obiectivele rezultate în urma diagnosticării capacităților şi aptitudinilor elevilor.

Pentru a realiza o evaluare inițială eficientă, trebuie să fii un bun cunoscător al programelor şcolare, nu numai al nivelului la care predai, ci şi al nivelurilor anterioare. De aceea, înainte de a prelua o nouă clasa a V-a, îți recomandăm să parcurgi programa de clasa a IV-a, urmărind cu atenție standardele curriculare de performanță (capacitățile pe care trebuie să le aibă elevii la sfârşitul clasei a IV-a), să participi la câteva activități de limba şi literatura română la clasa a IV-a, pentru a te familiariza cu metodele folosite de învățător / institutor şi pentru a putea întocmi, adecvat particularităților de vârstă ale elevilor şi nivelului lor de pregătire, testul de verificare inițială. Nu trebuie să uiți că, de fapt, acest test este şi o oglindă a ta, elevii încă nu te cunosc, iar modul în care vei formula cerințele, felul în care vei aborda problemele diverse cu care se confruntă ei pe parcursul testului pot avea urmări (pozitive / negative) în relația ta cu elevii.

„În concluzie, evaluarea inițială este indisociabilă construcției unui demers didactic riguros. Funcția ei dominantă, prognostică, este asigurată numai în măsura în care resursele şi elementele necesare activității următoare sunt stabilite, proiectate şi utilizate în concordanță cu potențialul de învățare al elevilor pe care l-a pus în evidență. Constituind o acțiune pedagogică esențială pentru reuşita activității, se cere ameliorată în sensul de a identifica mai bine, în folosul profesorului şi al elevilor, care sunt premisele cognitive, motivaționale şi atitudinale indispensabile abordării cu şanse de

[7] în *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000, pp. 135-179
[8] Ion T. Radu – *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000, p. 145

reuşită a activității care urmează."[8]

✓ **Evaluarea formativă (continuă**) are efecte reglatoare nu numai asupra învățării, ci asupra întregului proces didactic, verificând sistematic progresele elevilor. Evaluarea, pentru a fi formativă, trebuie să îndeplinească următoarele condiții: să fie continuă, să fie analitică şi completă, aprecierea rezultatelor să se facă în raport cu obiectivele urmărite şi cu propriile rezultate anterioare, nu cu rezultatele altor elevi.

Secvențe de evaluare formativă putem insera în orice moment al lecției, în funcție de obiectivele / competențele urmărite. Astfel, dacă dorim să urmărim capacitatea elevilor de a identifica mesajul textului citit la prima vedere, putem introduce un moment de verificare a cunoştințelor imediat după lectura textului; dacă vrem să urmărim capacitatea elevului de a identifica raporturile de subordonare dintr-un text dat, inserăm un moment de verificare – orală sau scrisă – după predarea-învățarea raporturilor care se pot stabili la nivel de propoziție sau frază.

„Prin urmare, evaluarea formativă însoțeşte activitatea pe toată durata ei, vizând obținerea de informații referitoare la ecartul dintre rezultatele şi obiectivele vizate. Ea contribuie la îmbunătățirea performanțelor elevilor în măsura în care permite să fie reconstruită continuu acțiunea de instruire / învățare, reglarea acesteia raportând-o la obiectivele vizate."[9] Evaluarea formativă impune o altă atitudine față de procesul de predare-învățare-evaluare, atât profesorul, cât şi elevul se manifestă activ, profesorul îndrumând elevul, motivându-l pentru învățare, elevul dobândind încredere în sine, în forțele proprii.

✓ **Evaluarea finală (cumulativă, sumativă)** este sintetică, globală, îndeplineşte funcții de certificare a competențelor dobândite şi de ierarhizare a elevilor. Evaluarea finală trebuie să acopere obiectivele de referință / competențele specifice urmărite pe parcursul unei unități de învățare, a unui an şcolar sau de-a lungul unui ciclu curricular, ea trebuie să fie „pluridimensională, în sensul cerinței ca mijloacele utilizate să ia în evidență efectele instruirii / învățării asupra elevilor, capacitățile şi competențele formate, dar şi procesele şi mijloacele de lucru folosite pe parcursul activității."[10]

Prin evaluare finală se constată progresul înregistrat de elevi pe parcursul unor trepte de şcolaritate, examenele de testare națională şi examenul de bacalaureat fiind examene de certificare, ele trebuie sprijinite prin evaluarea continuă, profesorul având datoria de a-i obişnui pe elevi cu modalitățile diverse de evaluare, aplicând diferite instrumente şi metode de evaluare, asemănătoare celor elaborate de Serviciul Național de Evaluare şi Examinare.

c. După „autorul" evaluării, distingem:

- **evaluarea internă** – efectuată de aceeaşi persoană care este implicată în mod direct în activitatea de predare-învățare;
- **evaluarea externă** – realizată de persoane / instituții, altele decât cele care au asigurat desfăşurarea procesului didactic.

Prin ***evaluarea internă***, *profesorul de limba şi literatura*

[9] *idem*, p. 161
[10] *ibidem*, p. 175

română care predă într-o anume clasă *măsoară*, prin diferite modalități de evaluare, rezultatele obținute de elevi prin studiul acestei discipline, *apreciază* aceste rezultate, folosindu-se de baremul de corectare întocmit şi *formulează concluzii* care îl vor ajuta să găsească soluția optimă de îmbunătățire / ameliorare a rezultatelor. Se pot evalua competențele, abilitățile, cunoştințele dobândite de elevi atât în cadrul orelor de limba şi literatura română (curriculum nucleu, dar şi curriculum extins în gimnaziu, trunchi comun, dar şi curriculum diferențiat, la nivelul inferior al liceului), cât şi în cadrul opționalelor .

Prin ***evaluarea externă*** la limba şi literatura română înțelegem, în primul rând, examenele naționale – testarea națională şi examenul de bacalaureat – ale căror subiecte şi bareme de corectare sunt elaborate de specialiştii Serviciului Național de Evaluare şi Examinare; totodată înțelegem şi evaluarea efectuată – în cadrul inspecțiilor – de către metodişti ai inspectoratului şcolar județean, inspectori şcolari de specialitate şi inspectori generali din M.Ed.C. – evaluarea externă se bazează pe trunchiul comun / curriculum nucleu.

Test de autoevaluare 1

1. **Enumeră funcțiile evaluării.**

_____
_____
_____
_____

2. **Precizează care este diferența dintre măsurare şi apreciere.**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. **Explică rolul evaluării finale, externe.**

_____
_____
_____
_____
_____

Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul secvențelor 3.1.1., 3.1.2. şi 3.1.3. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

_____
_____
_____

Îmi este încă neclar:

_____
_____
_____

3.2. Tipuri de itemi adecvați celor trei domenii ale disciplinei

Ghidul elaborat de S.N.E.E., propune următoarea definiție de lucru a itemului:

Item = <întrebare>+<formatul acesteia>+<răspunsul aşteptat>[11]

În teoria şi practica evaluării sunt menționate mai multe criterii de clasificare a itemilor, dar criteriul cel mai des utilizat este cel al gradului de obiectivitate a corectării. Conform acestui criteriu, itemii pot fi obiectivi, semiobiectivi şi subiectivi.

3.2.1. Itemii obiectivi – testează rezultate ale învățării situate la nivelurile cognitive inferioare: cunoştințe, priceperi, capacități de bază. Se caracterizează prin obiectivitate ridicată, prin urmărirea capacității elevului de ***a identifica***, de ***a recunoaşte*** şi de ***a selecta*** răspunsul corect. Baremul de corectare şi notare se construieşte foarte uşor, punctajul se acordă sau nu, în funcție de marcarea răspunsului corect. Fiecare item construit are un singur răspuns corect, elevul fiind pus în situația de a alege dintr-o listă de variante plauzibile.

a. ***Itemul cu alegere dual*ă** este o sarcină de lucru care probează capacitatea celui examinat de a identifica valoarea de adevăr a unei afirmații, obiectivitatea ei sau raportul dintre cauză şi efect al celor două afirmații conținute.[12]

În construirea itemului, trebuie să ținem seama de următoarele aspecte:

- indicațiile să fie clar formulate – „Încercuieşte litera corespunzătoare răspunsului corect (A= adevărat, F= fals)", „Bifează căsuța corespunzătoare răspunsului potrivit (□ corect , □ incorect)";
- enunțul itemului să conțină explicații clare privind tipul de judecată pe care trebuie să o facă elevul – asocierea unui enunț dat cu una dintre componentele următoarelor grupuri de alternative: adevărat/fals, da/nu, corect/incorect (greşit), acord/dezacord etc.;
- evitarea enunțurilor cu caracter general, cu ambiguități, a enunțurilor prea lungi sau complexe, precum şi a enunțurilor negative.

Adrian Stoica[13] stabileşte avantajele şi limitele acestui item. Avantaje:

- testează, într-un interval de timp redus, un volum mare de rezultate ale învățării;
- poate verifica una sau mai multe unități de conținut;
- se construieşte relativ uşor;
- are fidelitate ridicată;
- este uşor de cuantificat.

[11] Mihai Stan (coord.), Serviciul Național de Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Ed.Aramis, 2001, p. 17

[12] Notă. Definițiile itemilor sunt preluate din *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Serviciul Național de Evaluare şi Examinare Bucureşti, Mihai Stan (coord.), Ed.Aramis, 2001, pp. 18-66

[13] Adrian Stoica (coord.) – *Ghid practic de evaluare a itemilor pentru examene* – document de lucru. Unitatea Tranzitorie de Evaluare. Componenta Evaluare a Proiectului de Reformă, Bucureşti, 1996

Limite:

- răspunsurile pot fi „ghicite”;
- identificarea de către elev a unui răspuns ca fiind neadevărat / incorect, nu implică neapărat cunoaşterea de către acesta a soluției adevărate;

A. Stoica propune ca soluții pentru eliminarea acestor inconveniente ***itemii de înlocuire a unui cuvânt-cheie*** sau ***itemii de modificare a variantei false*** – în cazul marcării enunțului fals, elevului i se cere să schimbe parțial enunțul, astfel încât acesta să devină adevărat. Rezolvarea unei astfel de sarcini de lucru implică mai mult elevul, el fiind pus în situația de a-şi demonstra capacitatea de ***a modifica*** (ceea ce e mai mult decât *a identifica*, *a recunoaşte* sau *a selecta*) un enunț pentru a-l face adevărat.

Exemple:

❖ CLASA A V-A

Citeşte cu atenție afirmațiile următoare. Încercuieşte litera corespunzătoare răspunsului corect (A = adevărat; F = fals):

1. Substantivul este o parte de vorbire flexibilă. A / F
2. Toate substantivele din seria următoare sunt de genul feminin: *haine, vârste, sate, cifre, cabane, mormane*. A / F
3. În enunțul „*Cartea Mariei este pe masă*.”, substantivul subliniat este la cazul dativ.
4. Substantivul în cazul vocativ nu are funcție sintactică. A / F
5. În enunțul „Mihai este elev în clasa a cincea.”, substantivul subliniat are funcția sintactică de nume predicativ. A / F

❖ CLASA A IX-A

Citeşte cu atenție afirmațiile următoare. Bifează căsuța corespunzătoare răspunsului potrivit:

1. □ corect / □ incorect Narațiunea şi descrierea sunt moduri de expunere.
2. □ corect / □ incorect Metafora şi monologul sunt figuri de stil.
3. □ corect / □ incorect Autorul şi naratorul sunt aceeaşi persoană în opera epică scrisă la persoana întâi.

b. ***Itemul de tip pereche*** presupune, ca sarcină de lucru, recunoaşterea elementelor (cuvinte, propoziții, fraze, numere, litere, diferite simboluri etc.) aflate într-o relație dată.

Tehnica perechilor este potrivită măsurării rezultatelor învățării prin asociere, elevii fiind puşi, în orele de limba şi literatura română, în situația de a recunoaşte relații de tipul:

- autori – opere;
- personaje – tipuri de personaje;
- curente literare – caracteristici;
- figuri de stil – exemple;
- termeni – definiții;
- perechi de sinonime / antonime etc.

Itemii de tip pereche sunt dispuşi pe două coloane, elevii asociind *premisele* (cuvintele / termenii / enunțurile din prima coloană) cu *răspunsurile* (termeni / cuvinte / enunțuri potrivite din coloana a doua). În *Ghidul de evaluare* al S.N.E.E. se recomandă

să se prevadă mai multe răspunsuri decât premise, pentru că, în caz de paritate, rezolvarea poate fi sugerată. De asemenea, se atrage atenția asupra omogenității materialului folosit, aranjării răspunsurilor într-o ordine logică, precum şi asupra problemelor de redactare a acestor itemi – coloana din stânga să conțină cuvinte / enunțuri scurte, coloana din dreapta – elemente mai multe.

Exemple:

❖ CLASA A VI-A

Citeşte cu atenție cuvintele din cele două coloane. Uneşte cuvintele din coloana A cu antonimele lor din coloana B.

A	B
posomorât	apărare
duşman	trist
acesta	înapoi
înainte	puțină
atac	vesel
numeroasă	acela
	prieten

❖ CLASA A X-A

Scrie în spațiul punctat din dreptul fiecărui autor din coloana A, litera corespunzătoare titlului operei literare studiate în clasa a X-a:

A	B
Ion Creangă	*Pădurea spânzuraților*
Mihail Sadoveanu	*Ion*
Mihai Eminescu	*Moromeții*
Liviu Rebreanu	*Dănilă Prepeleac*
Camil Petrescu	*Baltagul*
Marin Preda	*Făt-Frumos din Lacrimă*
	Patul lui Procust

c. ***Itemul cu alegere multiplă*** este o sarcină de lucru a cărei soluție se va alege de către elev, dintr-o listă de răspunsuri alternative.

În construirea itemilor cu alegere multiplă trebuie să ținem seama de următoarele aspecte:

- respectarea, cu strictețe, a structurii: un enunț (premisa sau baza), o listă de alternative (răspunsuri sau opțiuni), din care elevul va alege răspunsul corect (cheia), celelalte răspunsuri fiind distractorii – fac parte din aceeaşi sferă de interes ca şi răspunsul corect, sunt plauzibili şi paraleli;
- premisa trebuie să fie bine construită, respectând nivelul de vârstă şi capacitățile de învățare ale elevilor;
- se recomandă utilizarea a trei-cinci alternative – de obicei, de aceeaşi întindere / lungime, din care una singură să fie răspunsul corect;
- se poate verifica o gamă largă de rezultate ale învățării: de

la cunoaşterea unor date şi principii până la interpretarea relațiilor cauză-efect, de la aplicarea unor cunoştințe până la interpretarea, argumentarea unor enunțuri, depăşind, astfel, nivelurile cognitive inferioare prin măsurarea unor rezultate ale învățării de nivel superior.

Itemii cu alegere multiplă sunt utilizați cu precădere în construirea testelor standardizate.

Exemple:

❖ CLASA A VII-A

Încercuieşte litera corespunzătoare răspunsului corect.
În fraza *„De bună seamă că i s-a urcat la cap ceea ce a aflat despre sine.”*, succesiunea propozițiilor este:

a. PP, CD, CD
b. PP, SB, SB
c. PP, SB, CD

❖ CLASA A VIII-A

Încercuieşte litera corespunzătoare răspunsului corect.
Se dă textul *„Iar se citea în ochii lui o mare nelinişte”*.

1. Cuvântul „lui” este:
   a. pronume posesiv
   b. pronume personal
   c. articol nehotărât
2. Adjectivul din text este:
   a. invariabil, la cazul nominativ
   b. variabil, la cazul acuzativ
   c. variabil, la cazul nominativ
3. Verbul din text este:
   a. predicativ, personal, la diateza reflexivă
   b. predicativ, impersonal, la diateza activă
   c. predicativ, impersonal, la diateza reflexivă
4. Cuvântul „iar” este:
   a. adverb de mod
   b. conjuncție copulativă
   c. conjuncție adversativă

3.2.2. Itemii semiobiectivi – presupun răspunsuri mai elaborate, prin care pot fi testate variate capacități intelectuale.

a. ***Itemii cu răspuns scurt*** presupun formularea unui răspuns (scurt) în totalitatea lui.

Itemii cu răspuns scurt au următoarele caracteristici:

- solicită rezultate ale învățării, de obicei, de nivel superior, impunând coerență în realizarea răspunsului;
- permit evaluarea priceperilor, deprinderilor, cunoştințelor;
- cerința este o întrebare al cărei răspuns nu trebuie să implice problematizarea, fiind foarte scurt;
- răspunsul elevului este limitat, ca formă şi conținut, de structura întrebării;
- obişnuieşte elevii cu elaborarea unor răspunsuri concise.

Exemple:

❖ CLASA A VI-A

După parcurgerea textului literar *Mezul iernei* de Vasile Alecsandri, putem formula întrebări de tipul:

1. Care anotimp este descris în poezie?
2. Identifică două epitete din strofa I.
3. Stabileşte rima versurilor.

b. ***Itemii de completare*** presupun formularea unei părți componente a unei afirmații, astfel încât aceasta să capete sens şi valoare de adevăr.

Ca şi itemii cu răspuns scurt, itemii de completare:

- solicită rezultate ale învățării, de obicei, de nivel superior, impunând coerență în realizarea răspunsului;
- permit evaluarea priceperilor, deprinderilor, cunoştințelor;
- dar cerința este o afirmație incompletă.

Se recomandă ca spațiile punctate să fie în interiorul sau la sfârşitul enunțului, pentru ca în gândirea elevilor, pe măsură ce citesc afirmația, să se contureze varianta corectă de răspuns.

Exemple:

❖ CLASA A V-A

Numeralul poate fi …….. şi …….

În exemplul „Cinci au sosit mai devreme”, *cinci* este numeral …….. şi are funcția sintactică de …….

c. ***Întrebările structurate*** (cf. A. Stoica[14]) sunt sarcini formate din mai multe subîntrebări, de tip obiectiv sau semiobiectiv, legate între ele printr-un element comun. Întrebările structurate se situează la granița dintre itemii cu răspuns scurt şi eseul cu răspuns liber.

La baza elaborării întrebărilor structurate stă textul, urmat de sarcinile formulate sub forma subîntrebărilor, ele pot fi continuate de date suplimentare şi de alte subîntrebări.

În elaborarea întrebărilor structurate trebuie să avem în vedere următoarele aspecte:

- cerințele de la început trebuie să fie mai simple, crescând dificultatea lor treptat;
- fiecare întrebare va fi autoconținută, nu depinde de răspunsul la întrebarea anterioară şi nu va influența răspunsul la întrebarea următoare;
- concomitent cu elaborarea întrebărilor se întocmeşte şi baremul de corectare şi notare;
- se recomandă acordarea aceluiaşi număr de puncte pentru fiecare item din care este alcătuit testul cu întrebări structurate.

În Ghidul de evaluare elaborat de S.N.E.E. se fac precizări clare în legătură cu acordarea punctajului:

[14] A. Stoica (coord.) – *Evaluarea curentă şi examenele*, Bucureşti, Editura Prognosis, 2001, pp. 111-113

„1. De exemplu, dacă itemul cere identificarea într-un text a unor cuvinte care să conțină patru diftongi diferiți, punctajul se acordă: **4 puncte** = 1+1+1+1; dacă itemul vizează selectarea a două cuvinte utilizate cu valoare expresivă (epitete, comparații etc.), punctajul se acordă: **4 puncte** = 2+2.

2. De exemplu, la itemii vizând interpretarea unor texte literare sau redactarea unor texte funcționale, punctajul se poate acorda astfel: **4 puncte** pentru răspuns corect şi complet, argumentat; **2 puncte** pentru un răspuns relativ corect, dar cu o argumentare insuficientă; **1 punct** pentru un răspuns aproximativ corect, lipsit de o argumentare. Este de la sine înțeles faptul că nu se poate acorda punctajul maxim dacă apar greşeli de ortografie."[15]

Exemple:

- CLASA A IX-A

Citeşte cu atenție textul următor:

„Şi dacă ramuri bat în geam
Şi se cutremur plopii,
E ca în minte să te am
Şi-ncet să te apropii.
Şi dacă stele bat în lac
Adâncu-i luminându-l,
E ca durerea mea s-o-mpac
Înseninându-mi gândul.
Şi dacă norii deşi se duc
De iese-n luciu luna,
E ca aminte să-mi aduc
De tine-ntotdeauna." (Mihai Eminescu – *Şi dacă…*)

Redactează, pe baza textului de mai sus, răspunsuri pentru fiecare dintre următoarele cerințe:

1. Precizează tema poeziei.
2. Indică patru elemente ale cadrului natural.
3. Selectează, din text, două structuri conținând termeni din câmpul semantic al fanteziei / imaginației.
4. Transcrie două pronume sau adjective pronominale, mărci ale prezenței vorbitorului în textul poetic / indici ai locutorului.
5. Precizează ritmul, rima şi măsura versurilor.
6. Stabileşte sentimentul de ansamblu pe care textul îl transmite cititorului.

3.2.3. Itemii subiectivi – cunoscuți şi sub denumirea de itemi cu răspuns deschis, vizează nivelurile superioare cognitive, creativitatea şi originalitatea elevilor. Itemii subiectivi sunt relativ uşor de construit, însă elaborarea baremului de corectare şi notare necesită o foarte mare atenție, deoarece se întâmpină dificultăți în obiectivitatea evaluării.

a. ***Eseul cu răspuns restrâns*** conține cerințe prin care se evaluează mai ales abilități, deprinderi, elemente de competență etc., vizând capacități de receptare a mesajului scris, dar şi de exprimare scrisă; se precizează numărul de cuvinte, de paragrafe

[15] Mihai Stan (coord.), Serviciul Național de Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Ed.Aramis, 2001, p. 41

sau de rânduri din care se construieşte răspunsul. În grila de corectare şi de evaluare a acestui tip de eseu, este recomandabil să introducem repere vizând respectarea normelor de ortografie şi de punctuație, precum şi respectarea încadrării în numărul de cuvinte, de paragrafe sau de rânduri cerut.

Exemple:

❖ CLASA A IX-A

Citeşte poezia *Şi dacă…* de Mihai Eminescu.

1. Explică, în două enunțuri, semnificația structurii *„E ca durerea mea s-o-mpac / Înseninându-mi gândul.”*

2. Comentează, în maximum 6 rânduri, efectul stilistic al reluării cuvintelor *„şi dacă”*.

b. ***Eseul structurat sau semistructurat*** implică tot evaluarea capacității de exprimare scrisă, dar cu un grad ridicat de relevanță. Cerința de bază constă în redactarea unei compoziții cu cerințe prestabilite (specifice fiecărui tip de subiect) şi un reper general, vizând respectarea normelor de ortografie şi de punctuație.

Prin redactarea eseului structurat sau semistructurat, elevul capătă deprinderea de a-şi „ordona” ideile, de a construi un fir logic al argumentării, valorificându-şi abilitățile analitice şi critice formate în orele de limba şi literatura română.

Este utilizat în examenele naționale, fie pentru argumentarea apartenenței unor texte la diverse genuri şi/sau specii literare sau încadrarea lor în anumite curente literare, fie pentru caracterizarea unui personaj, pentru interpretarea unui fragment de text literar/nonliterar.

Cerința de bază – *„redactează o compunere / un eseu de 1-2 / 3-4 pagini”* – este urmată de oferirea unor repere (4-5), a căror ordine nu este obligatorie în eseul redactat, dar este absolut necesară integrarea fiecăruia în lucrarea realizată.

În vederea bunei pregătiri a elevilor pentru susținerea examenelor naționale, vă recomandăm utilizarea acestui tip de eseu în realizarea unor teme pentru acasă sau a lucrărilor scrise semestriale, în clasele a VII-a şi a VIII-a, precum şi în cele două clase ale nivelului inferior al liceului (în recomandarea noastră am ținut seama de tipul de clase existente la nivelul învățământului rural).

Exemple:

❖ CLASA A VIII-A

Alege **o nuvelă** studiată de tine la şcoală. Redactează, în 1-2 pagini rezumatul acesteia. În redactarea compunerii, vei avea în vedere:

- stabilirea secvențelor narative, pe baza ideilor principale;
- precizarea personajelor implicate în acțiune;
- respectarea succesiunii întâmplărilor la care participă personajele;
- respectarea convențiilor specifice rezumatului.

Notă. Respectarea, în lucrare, a ordinii cerințelor de mai sus nu este obligatorie. Vei primi **16 puncte** pentru conținut (câte 4 puncte pentru fiecare cerință rezolvată) şi **18 puncte** pentru redactare (unitatea compoziției – 3 p.; coerența textului – 3 p.; registrul de comunicare, stilul şi limbajul adecvate conținutului compunerii – 3 p.; ortografia – 4 p.;

punctuația – 3 p.; aşezarea corectă a textului în pagină, lizibilitatea – 2 p.). **În vederea acordării punctajului pentru redactare, compunerea trebuie să aibă cel puțin o pagină.**

c. ***Eseul liber / nestructurat*** este un tip de eseu care se adresează elitelor, pentru că presupune din partea elevilor stăpânirea şi valorificarea adecvată a aparatului critic şi capacitatea de a elabora un discurs argumentativ / demonstrativ cu înalt grad de persuasiune – se specifică în *Ghidul de evaluare* elaborat de S.N.E.E.

Specificul acestui tip de eseu constă în faptul că elevul primeşte foarte puține indicații, în schimb îi sunt solicitate mai multe operații de gândire, scrierea va fi imaginativă, creativă. Construirea baremului de corectare şi de notare este foarte dificilă, iar, de multe ori, în timpul citirii unui astfel de eseu, putem aluneca foarte uşor pe panta subiectivității, a interpretării afirmațiilor elevului.

Exemple:

- CLASA A X-A

Dacă în cadrul orelor de limbă şi literatură română s-a studiat romanul lui Liviu Rebreanu *Pădurea spânzuraților*, le putem propune elevilor redactarea următorului eseu liber, al cărui enunț, precum şi baremul de corectare şi notare au fost preluate din *Ghidul de evaluare*[16]:

Analizează particularitățile analizei psihologice în romanul *Pădurea spânzuraților* de Liviu Rebreanu.

Barem de corectare şi notare

1. Contextul în care se adoptă procedeul analizei psihologice – coordonatele analizei psihologice, în contextul influențelor culturale ale momentului; cel puțin două repere, de tipul: reinterpretarea analizei psihologice practicată de scriitorii ruşi ai secolului al XIX-lea, influențe ale curentelor filosofice ale momentului, întemeierea psihanalizei, curente culturale / literare specifice epocii etc. (5p.+5p.)
10 puncte

2. Principalele repere ale tipului de intelectual (cel puțin patru); referire la mărturisirile autorului despre geneza romanului / personajului, despre relația realitate – ficțiune şi formularea principalelor caracteristici ale personajului, aşa cum reies ele din roman: predispoziție spre martiriu, sensibilizare excesivă prin educație şi cultură, imaturitate, personaj cervantesc, propensiune spre victimizare etc. (5p.+5p.+ 5p.+5p.)
20 de puncte

3. Tehnica realizării personajului principal – patru elemente, de tipul: enunțarea mijloacelor de realizare a tipului de portret; caracterizare comportamentală în trei secțiuni / trepte, elemente romantice şi realiste în portretizare, observarea fluxului gândirii / „notația organică", folosirea laitmotivelor, a imaginilor cu valoare de simbol etc. (5p.+5p.+ 5p.+5p.)
20 de puncte

4. Alterarea modelului dostoievskian – compararea elementelor de asemănare şi diferențiere: metoda de investigare este analiza psihologică; analiza sentimentelor / stărilor este mijloc de cunoaştere nu scop în sine etc. (5p.+5p.) **10 puncte**

5. Utilizarea argumentelor ştiințifice, de tipul: construirea unui model de comportament uman prin analiza fluctuațiilor de conştiință, proiecția conflictului dintre individ şi societate la scară transcendent existențială, fixarea dilemei național-universal într-un cadru analitic modern etc. (2p.+2p.+ 2p.+2p.+2p.)
10 puncte

6. Susținerea afirmațiilor prin exemple (referire la două scene semnificative: execuția sublocotenentului Svoboda şi propria execuție, din finalul romanului etc.) **10 puncte**

7. Elemente de originalitate în abordarea temei – două idei / conexiuni inedite (5p.+5p.) **10 puncte**

8. Claritatea prezentării (logica expozeului, pertinența argumentării, proprietatea folosirii termenilor, dexteritate în aparatul critic etc.) **10 puncte**

[16] Mihai Stan (coord.), Serviciul Național de Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Ed.Aramis, 2001, p. 65

Studiu individual

Sarcina de lucru: Pornind de la exemplele de mai jos, stabileşte corectitudinea/ incorectitudinea tipurilor de itemi întâlniți; în cazul incorectitudinii, reformulează itemul.

ITEMI OBIECTIVI

a. Itemi cu alegere duală

1. Alege titlul operei căreia îi aparțin personajele:

Nică: - *Bubico*
- *Amintiri din copilărie*

Ionel: - *Legende istorice*
- *Vizită*

Zahei: - *Făt-Frumos-din-Lacrimă*
- *Amintiri din copilărie*

b. Itemi de tip pereche

1. Asociază numeralele la substantivele potrivite:

douăsprezece	copii
doisprezece	ore

2. Completează spațiile libere cu adjectivele potrivite din coloana din stânga, făcând acordul cu substantivul:

zglobiu hazliu cenuşiu grijuliu propriu	Câțiva nori …….. erau pe cerul primăvăratic. O dată cu primele raze de soare, …….. copii încep ……. lor jocuri. Veselia ……. vârstei îi face să uite de sfaturile ……. ale părinților.

c. Itemi cu alegere multiplă

1. Nică din *Amintiri din copilărie* este:

personaj principal
personaj secundar
personaj episodic
personaj fantastic
personaj central

2. Stabileşte răspunsul corect:
a. Copacul în care a găsit Nică pupăza era:
- stejar
- fag
- tei
b. Stânca ce a dărâmat casa Irinucăi s-a oprit în:
- Bistrița
- Ozana
- Borca

ITEMI SEMIOBIECTIVI

a. Itemi cu răspuns scurt

1. Despre ce anotimp este vorba în poezie? (*Iarna pe uliță* de George Coşbuc)
2. Cine face larmă şi de ce?

b. Itemi de completare

1. Scrie, în locul cuvintelor subliniate, cuvinte folosite în poezie:
   Stupul este acoperit <u>de zăpadă.</u>
   Iarna a căzut <u>ca o țesătură albă</u>.
   Țesătura are chenar <u>albastru strălucitor</u>.

2. Completează spațiile punctate, formând propoziții:
   Gelu …….. ia ……. mari.
   În fața…….. s-au adunat……. .
   ……. copacilor sunt ……..
   ……. cântă ……

3. Alcătuieşte propoziții dezvoltate, punând în locul spațiilor punctate cuvintele potrivite:
Apa …….. a izvorului cade printre stânci.
Zăpada …… a acoperit crângul.
Elevii …….. primesc note …….
Stele ……. apar pe bolta …….

c. Întrebări structurate
Citeşte cu atenție poezia *Stupul lor* de Tudor Arghezi şi răspunde la următoarele întrebări:
Cine trăieşte în stup?
Ce fel de broboadă înveleşte stupul?
Cine păzeşte stupul de pe vâlcea?
Ce fac albinele în timpul iernii? Dar în celelalte anotimpuri?
Ce puteți spune despre viața albinelor?

ITEMI SUBIECTIVI
a. Eseul cu răspuns restrâns
1. Cum trebuie să se poarte copiii pentru a merita darurile lui Moş Crăciun?

2. De ce ne mândrim cu strămoşii noştri?

3. Alcătuieşte textul unei invitații adresate primarului localității unde domiciliezi, de a participa la sărbătorirea a douăzeci şi cinci de ani de la construirea noului local al şcolii voastre.

b. Itemi de tip eseu structurat/semistructurat
1. Alcătuieşte o scurtă compunere, continuând începutul dat. Găseşte titlul potrivit.
„Poarta de aur a anotimpurilor s-a deschis făcând loc Primăverii. Pământul se trezeşte la atingerea paşilor ei sfioşi. O însoțeşte soarele ce încălzeşte cu putere pământul……..
Folosiți expresiile:
„primăvara aduce veselie şi frumusețe”
„iarba a prins colț fraged şi nou”
„livezile s-au pavoazat în alb”
„păsările s-au reîntors în adevărata lor țară”.

2. Comentați următoarea observație referitoare la natura descrisă în opera lui Mihail Sadoveanu: „Natura are un suflet care vibrează ascuns.”

c. Itemi de tip eseu liber/nestructurat

1. Găseşte un final povestirii, închipuindu-ți că elevul vinovat nu şi-ar fi cerut iertare. (*Învățătorul nostru* de Edmondo de Amicis)

2. Cum ți se pare în general lumea basmului?

Notă. Enunțurile au fost preluate din diferite manuale alternative şi încadrate forțat într-un anumit tip de item, cu intenția de a-ți putea clarifica şi sistematiza informațiile despre itemi.

3.3. Metode tradiționale şi metode alternative de evaluare care se pot aplica la disciplina limba şi literatura română

3.3.1. Metode tradiționale de evaluare

Printre metodele tradiționale de evaluare se numără probele orale, scrise şi practice; la disciplina limba şi literatura română folosim, cu precădere, probele orale şi cele scrise.

3.3.1.1. Proba / Evaluarea orală

Prin specificul său, limba şi literatura română vizează şi formarea competenței de comunicare verbală a elevului, de aceea evaluarea (proba) orală este o metodă frecvent utilizată.

Ca orice metodă, întruneşte numeroase avantaje, dar şi anumite limite:

Avantaje	Limite
- un mijloc util de verificare a competențelor de comunicare orală a elevilor;	- este consumatoare de timp, elevii fiind evaluați individual;
- oferă o conexiune inversă imediată, asigurând posibilitatea clarificării şi corectării eventualelor greşeli;	- fidelitatea şi validitatea sunt reduse – evaluatorul nu are posibilitatea de a „revedea” răspunsul, iar răspunsul nu poate oferi o imagine completă a obiectivelor sau competențelor parcurse;
- evaluatorului i se oferă posibilitatea de a trata diferențiat elevii, adecvând gradul de dificultate, precum şi ritmul întrebărilor / solicitărilor la nivelul / capacitățile de înțelegere ale elevilor;	- gradul diferit de dificultate al întrebărilor nu permite compararea performanțelor elevilor, prin urmare, o evaluare obiectivă;
- elevul îşi poate manifesta originalitatea, capacitatea de argumentare, de convingere a auditoriului, însoțind comunicarea verbală cu forme ale comunicării nonverbale şi paraverbale.	- elevul timid sau cel care are nevoie de o perioadă mai îndelungată de timp pentru elaborarea răspunsului nu agreează această formă de evaluare.

Pornind de la aceste considerente, putem stabili câteva cerințe de care trebuie să ținem seama în elaborarea şi desfăşurarea evaluărilor orale ale elevilor:

- ✓ identificarea şi stabilirea prealabilă a obiectivelor evaluării, a tipului de evaluare promovat, a numărului elevilor evaluați, a timpului disponibil, a resurselor materiale alocate, a tipului de informație pe care profesorul doreşte să o obțină prin

răspunsurile elevilor, a naturii şi specificului disciplinei[17];

- ✓ selectarea obiectivelor evaluării în funcție de situația concretă ce urmează a fi evaluată, în funcție de nivelul şi de specificul clasei;
- ✓ folosirea unor forme variate – evaluare frontală, în grup, individuală;
- ✓ elaborarea unor grile de evaluare (stabilirea unor descriptori de performanță) pentru eliminarea subiectivității notării elevilor.

Evaluarea orală se poate realiza folosind diferite tehnici şi procedee[18], printre care putem aminti:

- ***conversația de verificare*** – un grupaj de întrebări şi răspunsuri, în care profesorul evaluator coordonează activitatea prin structurarea întrebărilor şi dirijarea elevului;
- ***interviul*** – o discuție relativ liberă, în care profesorul poate alterna rolul emițătorului şi al receptorului, oferindu-i elevului posibilitatea de a decide, la un moment dat, traseul discuției;
- ***verificarea orală realizată pe baza unui suport vizual*** – este folosită mai ales în clasele mai mici, elevul fiind pus în situația de a explica, de a descrie, de a comenta imaginile (schemele) intuite; se recomandă utilizarea acestei tehnici pentru a-i ajuta pe elevii mai timizi să se exprime oral sau pentru a scurta elaborarea răspunsului de către elevii cu un timp de gândire mai lent;
- ***redarea (repovestirea)*** unui conținut, a unui ansamblu de informații, evenimente, fapte, situații etc. prezentate oral, în scris, înregistrate audio sau video – se utilizează tot în clasele mai mici, oferă posibilitatea unor abordări şi interpretări diferite, în funcție de particularitățile de vârstă şi psihopedagogice ale elevilor;
- ***completarea dialogurilor lacunare*** – constă în prezentarea unui dialog în care au lipsit replicile unuia dintre interlocutori; presupune un timp de pregătire a răspunsului: elevul citeşte dialogul incomplet, caută replica cea mai potrivită, apoi se poate prezenta răspunsul în fața clasei (în perechi sau chiar individual).

Vă recomandăm să pregătiți evaluarea orală printr-o discuție introductivă, prin care să se stabilească un climat de încredere şi de colaborare, de deschidere a elevilor, de stimulare şi motivare a acestora pentru activitatea care va urma.

Evaluarea orală este folosită în cadrul orelor de limbă şi literatură română, putând constitui un moment distinctiv al celor trei tipuri de evaluare – inițială, continuă, finală; prin folosirea ei pregătim elevii inclusiv pentru susținerea examenului național de bacalaureat.

Capacitățile, deprinderile, abilitățile şi elementele de competență de care trebuie să dea dovadă un absolvent de liceu

[17] Mihai Stan (coord.), Serviciul Național de Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Ed.Aramis, 2001, p. 91

[18] cf. Ion T. Radu – *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000, pp. 206-207

sunt enumerate în *Ghidul de evaluare* a S.N.E.E., precum şi în ghidurile de bacalaureat, elaborate de aceeaşi instituție:

- ✓ abilitatea de a citi cu acuratețe, fluent şi făcând dovada înțelegerii celor citite;
- ✓ deprinderea de a formula şi exprima oral, succint şi clar, răspunsul solicitat de cerințele cuprinse în biletul de examen;
- ✓ abilitatea de a utiliza, în comunicarea orală, un vocabular divers, şi sugestiv al limbii literare, potrivit vârstei şi adecvat contextului comunicațional şi educațional;
- ✓ deprinderea de a-şi adapta expunerea orală (limbajul, exprimarea, prezentarea etc.) la cerințele formulate în biletul de examen;
- ✓ competența comunicațională activată de susținerea şi argumentarea ideilor (citite, auzite sau a propriilor idei).[19]

În unitatea de învățare 3 din volumul întâi al cursului de *Didactica limbii şi literaturii române* ai întâlnit exemple de evaluare a comunicării orale, precum şi diferite grile de evaluare, în continuare îți vom prezenta posibile subiecte pentru evaluări orale prin care poți forma capacitățile, deprinderile, abilitățile şi elementele de competență ale viitorului absolvent de liceu:

- Citeşte textul x. Povesteşte oral conținutul acestuia, respectând succesiunea logică a evenimentelor.
- Ascultă emisiunea x. Prezintă oral tema emisiunii şi principalele probleme abordate.
- Descoperă în secvența proiectată (secvență de film artistic, documentar etc., *n.ns.*) motivul central. Realizează o prezentare a motivului într-o scurtă expunere (5-6 enunțuri).
- Citeşte textul următor:

„În martie 1972, redacția revistei „Argeş" mi-a propus să-i iau un interviu scriitorului Marin Preda. I-am amintit interlocutorului meu că interviurile pe care le semnasem până atunci fuseseră aproape fără excepție textele unor discuții cu scriitori din aceeaşi generație cu mine. I-am spus de asemenea că am, față de Marin Preda, o dragoste îndepărtată, de cititor adolescent pentru autorul «său» şi că acest sentiment poate să exercite asupra mea un efect paralizant, transpunându-mă fie într-o iritantă stare de umilință, fie într-una de închidere ursuză în sine. Iar amândouă aceste stări sunt neprielnice unei adevărate comunicări. «Dar dialogul între scriitori nu e, în mod obligatoriu, comunicare», a observat interlocutorul meu. Aceasta era, de fapt, şi convingerea mea ascunsă. Un bun interviu e, într-un sens, o dovadă a neputinței de a comunica. Chiar dacă nu e tabloul unei înfruntări violente de spirite (şi uneori este!), el se bizuie pe existența unei tensiuni care îi leagă şi în acelaşi timp îi desparte net pe convorbitori. Nu e nimeni gata să spună de bunăvoie lucruri esențiale despre el şi despre ceilalți. De ce să-ți împărtăşească secretele lui, ție, un străin? Trebuie, deci, neapărat, să-l aduci într-o stare prielnică mărturisirilor." (Florin Mugur, *Convorbiri cu Marin Preda*)

1. Fragmentul face parte din *Argument*. Precizează şi motivează din ce parte a *Argument*ului a fost extras.

2. Stabileşte stilul funcțional în care a fost redactat textul citat şi prezintă trei caracteristici ale acestuia.

[19] cf. Mihai Stan (coord.), Serviciul Național de Evaluare şi Examinare – *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Ed.Aramis, 2001, p. 93

3. Menționează două motive pentru care ai dori să citeşti / nu ai dori să citeşti întreaga carte.

sau:

1. Fragmentul face parte din articolul introductiv, intitulat *Argument*. Stabileşte două motive pentru care consideri că a fost necesară redactarea lui.

2. Identifică, în textul citat, două caracteristici ale interviului.

3. Imaginează un schimb posibil de 6-8 replici între Florin Mugur, intervievatorul şi Marin Preda, intervievatul. În construirea replicilor ține seama de specificul comunicării orale dialogate.

În construirea grilelor de evaluare a răspunsurilor orale poți ține seama de recomandările specialiştilor de la Serviciul Național de Evaluare şi Examinare, care, în fiecare an, construiesc pentru subiectele probelor orale bareme de corectare, având la bază trei criterii de apreciere:

- ✓ cunoştințe (adecvarea la subiect; organizarea ideilor, corectitudinea răspunsului);
- ✓ utilizarea limbajului (corectitudine, expresivitate);
- ✓ competențe de analiză şi de interpretare personală).

Aceste criterii pot fi detaliate, fie urmând recomandările amintite mai sus, fie construind detalieri care țin seama de obiectivele de evaluare urmărite şi de specificul clasei cu care lucrezi.

3.3.1.2. Proba scrisă

Ca şi proba orală, proba scrisă poate fi folosită în toate tipurile de evaluare şi la toate nivelurile de şcolaritate. Astfel, putem elabora probe scrise pentru evaluările curente (*extemporalele*), pentru evaluările de la sfârşitul unităților de învățare (*evaluările periodice*) sau pentru evaluările semestriale (*tezele*).

Marea majoritate a specialiştilor consideră că proba scrisă are o valoare formativă mai mare decât celelalte modalități de evaluare, ceea ce, însă, nu ne îndreptățeşte să o considerăm unica formă de evaluare:

Avantaje	Dezavantaje
- elevii au şanse egale, ei trebuie să rezolve acelaşi subiect, iar profesorul are posibilitatea de a compara rezultatele obținute;	- eventualele erori ale elevilor nu pot fi corectate imediat;
- sunt evaluate capacități, deprinderi şi abilități pe care evaluarea orală nu le poate pune totdeauna în evidență;	- conexiunea inversă nu se produce imediat;
- răspunsul poate fi reevaluat (probele scrise se păstrează un timp dat);	- nu pot fi dirijați elevii în elaborarea răspunsurilor.
- comparativ cu probele orale, sunt evaluați mai mulți elevi	

într-un timp relativ mai scurt (în 1-2 ore o clasă întreagă);	
- este o metodă agreată de elevii timizi şi de cei care necesită o perioadă mai mare de timp pentru elaborarea răspunsului.	

Elaborarea unei probe scrise necesită o foarte mare atenție din partea profesorului. Ți-am oferit, în cele două volume ale cursului nostru, diferite sugestii de probe scrise (vezi unitatea de învățare 4 din volumul I, unitățile de învățare 1 şi 2 din volumul al doilea de *Didactica limbii şi literaturii române*), iar în această unitate de învățare ți-am prezentat sugestii pentru elaborarea itemilor de evaluare, elemente constitutive ale probelor scrise.

Îți recomandăm să îi obişnuieşti treptat pe elevi cu modalitățile de evaluare folosite la examenele naționale, prin elaborarea unor probe de evaluare curentă, periodică (la sfârşitul unei unități de învățare) sau semestrială (lucrarea scrisă semestrială) în care să incluzi tipuri de itemi, formulări de sarcini care ar putea constitui subiecte posibile de examen. De asemenea, în clasa a VIII-a cerințele lucrării scrise semestriale ar putea să fie constituite din elemente asemănătoare cu cerințele de la testarea națională.

Dacă timpul ne permite, putem să le oferim elevilor posibilitatea unei simulări, redactând răspunsurile în două ore sau putem să organizăm simularea în două etape – într-o oră să se rezolve partea I – cerințele legate de înțelegerea textului şi de limba română şi partea a II-a – redactarea textului cu destinație funcțională, iar în a doua oră – partea a III-a – elaborarea eseului structurat:

❖ **PRIMA ORĂ**

Partea I (46 de puncte)

Citeşte cu atenție textul de mai jos.

„Colinde, colinde!
E vremea colindelor,
Căci gheața se-ntinde
Asemeni oglinzilor.
Şi tremură brazii
Mişcând rămurelele,
Căci noaptea de azi-i
Când scânteie stelele.

Se bucur' copiii,
Copiii şi fetele,
De dragul Mariei
Îşi piaptănă pletele,
De dragul Mariei
Ş-a Mântuitorului
Luceşte pe ceruri
O stea călătorului."

(Mihai Eminescu – *Colinde, colinde*)

Răspunde la fiecare dintre cerințele:

A. Înțelegerea textului:

1. Transcrie, din text, câte două cuvinte care prezintă elemente ale naturii terestre, respectiv elemente cosmice. **2 puncte**
2. Explică, într-un enunț, semnificația versurilor „*Colinde, colinde! / E vremea colindelor*". **2 puncte**
3. Identifică, în text, o comparație şi comenteaz-o /explic-o. **2 puncte**
4. Indică modul de expunere folosit în prima strofă a poeziei. **2 puncte**

5. Precizează ce atmosferă se degajă din text şi indică elementele care contribuie la crearea acesteia. **2 puncte**

B. Limba română:

6. Transcrie din text patru cuvinte care conțin diftongi. **4 puncte**
7. Desparte în silabe cuvintele: *„asemeni”; „oglinzilor”; „noaptea”; „Mântuitorului”*. **4 puncte**
8. Formează familia lexicală a cuvântului „noaptea” (patru derivate). **4 puncte**
9. Transcrie din text două substantive în cazul genitiv şi două substantive în cazul dativ. **4 puncte**
10. Transcrie verbele aflate la moduri personale, din prima strofă a poeziei, folosind modul indicativ, timpul imperfect. **4 puncte**
11. Stabileşte funcția sintactică a cuvintelor din ultimele două versuri ale poeziei. **4 puncte**
12. Descoperă în text două complemente directe exprimate prin substantive comune. **4 puncte**
13. Transcrie propoziția subordonată din primele patru versuri şi stabileşte felul acesteia. **4 puncte**
14. Stabileşte felul propozițiilor din ultima strofă a poeziei. **4 puncte**

PARTEA A II-A (10 puncte)

Te numeşti Ionel/Ionela Matei, locuieşti la Alba-Iulia. Doreşti să organizezi o petrecere cu ocazia zilei tale de naştere (18 aprilie), la care să-ți inviți colegii de clasă la cofetăria „Boema” din localitate (la ora 17,00). Redactează, pe o pagină distinctă, o invitație adresată colegilor. Vei avea în vedere:

- respectarea convențiilor acestui tip de compunere **4 puncte**
- expunerea clară şi concisă a conținutului invitației **4 puncte**
- respectarea normelor de ortografie, de punctuație şi de exprimare corectă **2 puncte**

Atenție! Nu folosi alte nume şi date, decât cele indicate în cerință! Data redactării invitației este 12.03.2006.

❖ **A DOUA ORĂ**

PARTEA A III-A (34 de puncte)

Redactează o compunere de 1-2 pagini, în care să prezinți personajul principal dintr-o **comedie** studiată de tine la şcoală. În redactarea compunerii, vei avea în vedere:

- evidențierea, cu exemple, a patru mijloace / procedee de portretizare existente în text;
- precizarea a patru trăsături ale personajului;
- ilustrarea acestor trăsături prin referire la întâmplări semnificative;
- prezentarea relațiilor dintre personajul principal şi alte două personaje ale comediei.

Notă. Respectarea, în lucrare, a ordinii cerințelor de mai sus nu este obligatorie. Vei primi **16 puncte** pentru conținut (câte 4 puncte pentru fiecare cerință rezolvată) şi **18 puncte** pentru redactare (unitatea compoziției – 3 p.; coerența textului – 3 p.; registrul de comunicare, stilul şi limbajul adecvate conținutului compunerii – 3 p.; ortografia – 4 p.; punctuația – 3 p.; aşezarea corectă a textului în pagină, lizibilitatea – 2 p.). **În vederea acordării punctajului pentru redactare, compunerea trebuie să aibă cel puțin o pagină.**

3.3.2. Metode alternative de evaluare

În procesul evaluării, utilizarea metodelor tradiționale este foarte importantă, îndeosebi în evaluarea realizării obiectivelor performative cognitive. Totuşi, obiectivele performative afective, care contribuie decisiv la formarea personalității elevului, sunt mai puțin măsurabile cu aceste metode, de aceea se impune cunoaşterea şi folosirea metodelor alternative. O multitudine de comportamente hotărâtoare în formarea elevului nu pot fi măsurate cu metodele clasice, prin urmare Serviciul Național de Examinare şi Evaluare a propus următoarele metode alternative de evaluare:

- observarea sistematică a comportamentului elevilor;
- investigația;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

3.3.2.1. Observarea sistematică a comportamentului elevilor – se utilizează atât în evaluarea procesului (a modului de executare a sarcinii primite), cât şi a produsului realizat de elevi (proiectul, povestirea, compunerea etc.). Observarea comportamentului elevilor este realizată în cadrul orelor, furnizând numeroase informații utile, greu de obținut pe alte căi. Urmărind elevul în activitatea lui cotidiană, modul în care răspunde cerințelor impuse de actul educațional, participarea lui afectivă la activitățile pe grupe sau frontale, profesorul îşi poate construi o imagine despre fiecare elev al său, imagine ce poate fi consemnată în trei modalități:

- prin ***fişa de evaluare*** pe care o întocmeşte mai ales în cazul elevilor cu rezultate mai puțin bune la limba română. Prin această fişă, profesorul urmăreşte înregistrarea datelor factuale despre evenimentele cele mai importante la care a fost observat elevul, observarea se limitează doar la câteva comportamente (participarea la activități, prezentarea părerilor personale, manifestarea disponibilității de a învăța etc.). Fişa este utilizată în cazul elevilor care au nevoie de sprijin în învățarea limbii române, fiind de un real folos şi profesorului, în vederea schimbării sau îmbunătățirii strategiei predării-învățării-evaluării limbii române;
- prin ***scara de clasificare***, indicând gradul în care o anumită caracteristică este prezentă, frecvența cu care apare un comportament. Specialiştii în evaluare propun utilizarea scării lui Likert, în care comportamentele elevilor sunt clasificate într-un număr de categorii:

De exemplu, profesorul poate urmări prin scara de clasificare gradul de participare a elevului la orele de limba română, întocmind un set de întrebări pe care îl va aplica unei clase întregi :

- În ce măsură elevul a participat la discuții?

□ niciodată □ rar □ ocazional □ frecvent □ întotdeauna

- În ce măsură comentariile au fost în legătură cu tema propusă?

□ niciodată □ rar □ ocazional □ frecvent □ întotdeauna

- În ce măsură au demonstrat comentariile făcute originalitatea gândirii elevului?

□ niciodată □ rar □ ocazional □ frecvent □ întotdeauna

- prin ***fişa de control/verificare***, înregistrând doar faptul că o caracteristică sau o acțiune este prezentă în comportamentul elevului.

Propunem o listă de control întocmită pentru urmărirea atitudinii elevului față de sarcina de lucru :

Elevul……

- A urmat instrucțiunile	Da	Nu
- A solicitat ajutor când a avut nevoie	Da	Nu
- A cooperat cu membrii echipei	Da	Nu
- A utilizat materialul bibliografic	Da	Nu
- A împărțit materialul cu ceilalți	Da	Nu
- A rezolvat sarcina primită	Da	Nu
- A introdus elemente de noutate în rezolvare	Da	Nu
- A realizat un material îngrijit, estetic	Da	Nu
- A dat dovadă de acuratețe ştiințifică	Da	Nu

3.3.2.2. Investigația poate fi individuală sau de grup, ea începe, se desfăşoară şi se încheie în clasă. Elevul primeşte o sarcină prin instrucțiuni precise, ce consemnează fiecare moment al cercetării, el trebuie să înțeleagă şi să rezolve sarcina, oferind dovada utilizării unei palete largi de cunoştințe şi capacități: cooperare, flexibilitate, creativitate, inițiativă etc.

Metoda este utilă în cadrul orelor de receptare a textelor literare, lirice şi epice, obişnuindu-i pe elevi cu primii paşi ai analizei textului liric sau epic.

Prin aplicarea investigației, elevul de clasa a V-a poate aborda analiza unui text epic, de exemplu, basmul:

- Citeşte textul următor.
- Notează formula de început şi de încheiere a basmului.
- Stabileşte ideile principale ale basmului.
- Prezintă personajele basmului, evidențiind câte o trăsătură relevantă.
- Găseşte o altă modalitate de comunicare, în afara cuvântului, prin care să ilustrezi o idee principală a basmului.
- Povesteşte basmul, folosindu-te de gesturile, mimica şi intonația corespunzătoare.

3.3.2.3. Proiectul este o metodă interactivă care îi solicită pe elevi în a realiza cercetări, activități pe grupe, interesându-se de ceea ce se petrece în şcoală şi în afara ei. Proiectul poate fi realizat individual sau în grup, este o metodă a cărei efectuare începe în clasă, este continuată acasă şi finalizată tot în clasă. Realizarea unui proiect impune clarificarea încă de la început a modalității de desfăşurare şi evaluare a proiectului; profesorul stabileşte în colaborare cu elevii:

- Tema proiectului
- Planificarea activității, adică:
  - ✓ stabilirea obiectivelor proiectului,
  - ✓ formarea grupelor de lucru,
  - ✓ repartizarea sarcinilor în cadrul

grupei.

- Politica resurselor materiale necesare: se va oferi material bibliografic ori sarcina elevului va consta şi în căutarea surselor bibliografice necesare realizării proiectului?
- Data finalizării proiectului – se recomandă un timp mai îndelungat de realizare, pentru ca să i se ofere elevului posibilitatea parcurgerii bibliografiei, fişării materialului şi parcurgerii fişelor în vederea întocmirii lucrării propriu-zise.
- Rolul profesorului în realizarea proiectului:
  - ✓ *tutore* – urmăreşte şi coordonează pas cu pas realizarea proiectului,
  - ✓ *evaluator continuu* – apreciază munca desfăşurată de fiecare membru al echipei, în activitățile intermediare impuse,
  - ✓ *evaluator la sfârşitul proiectului* – evaluează doar procesul sau produsul sau pe amândouă.
- Rezultatul evaluării – procesul, produsul sau amândouă
- Formatul prezentării raportului
- Stabilirea standardelor pentru realizare şi evaluarea proiectului.

Cercetarea propriu-zisă şi realizarea materialelor se face acasă, adică în afara orelor de curs. Dacă elevii realizează cercetarea în grupe de lucru, sarcinile pot fi împărțite în felul următor:

- secretar – consemnează ideile emise de fiecare participant,
- moderator – asigură participarea tuturor membrilor grupei la discuții,
- timer – urmăreşte încadrarea în timp a realizării sarcinilor de către fiecare membru al grupei,
- raportor – prezintă clasei concluziile grupei.

Munca în echipă contribuie la întărirea coeziunii grupului, la participarea cu simțul răspunderii în vederea realizării sarcinii asumate. Rezultatele activității grupei sunt evaluate în clasă, după prezentarea rezultatelor cercetării şi/sau a materialelor create. În vederea susținerii proiectului se întocmeşte un raport care consemnează principalele rezultate ale cercetării grupei. Notarea poate fi analitică sau holistică.

Realizarea proiectelor este o activitate care poate oferi numeroase satisfacții elevilor, oferindu-le şansa exprimării variate, în limbaj artistic sau ştiințific, oral şi în scris.

Oferim spre consultare următoarele teme posibile:

- Copilăria – aşa cum o vedem noi şi alții
- Rotația anotimpurilor în poezii
- Hai să colindăm! – culegere de colinde
- Reportaj despre şcoala mea / satul meu
- Pe urmele scriitorilor noştri

- Cartea preferată
- Să ne cunoaştem satul

Elevii pot utiliza în realizarea proiectelor mijloacele comunicării verbale, dar şi desene, ilustrații, reproduceri ale unor picturi/sculpturi celebre, susținerea proiectului poate fi însoțită de acompaniament muzical. Proiectul deschide porți largi exprimării elevilor, creând condiții optime manifestării libertății de exprimare.

3.3.2.4. Portofoliul este „cartea de vizită" a elevului, reprezintă o modalitate de evaluare complexă, care include rezultatele obținute de elev prin toate celelalte metode şi tehnici de evaluare. Portofoliul urmăreşte progresul elevului, de la un semestru la altul, de la un an la altul, de la un ciclu de învățământ la altul, utilitatea lui fiind remarcată de toți agenții educaționali:

- ***elevii*** îşi pot urmări progresul,
- ***elevii şi profesorul*** pot comunica, fiecare element component al portofoliului este verificat şi corectat de profesor, observațiile sale fiind consemnate, de regulă, în scris şi ataşate lucrărilor elevului,
- ***elevii, profesorul şi părinții*** pot avea un dialog concret, părinții putând urmări evoluția, atitudinea copilului lor la limba şi literatura română, observațiile profesorului atrăgându-le atenția asupra unor eventuale probleme ce aşteaptă soluționarea,
- ***factorii de decizie***, având la dispoziție portofoliile elevilor, pot să-şi formeze o imagine mai bună despre ceea ce se petrece în clasă.

Elementele componente ale portofoliului la limba şi literatura română sunt stabilite de profesor, însă elevul are libertatea de a include în propriul portofoliu materiale pe care le consideră necesare şi reprezentative.

Portofoliul la limba şi literatura română ar putea include:

- testele inițiale şi finale de verificare a cunoştințelor;
- proiectele întocmite;
- fişele de lectură;
- prezentările de carte;
- interviuri imaginare cu personalități ale culturii şi literaturii române;
- benzi desenate, având la bază o operă literară sau un subiect cotidian;
- modele de redactare de bilete, invitații, cărți poştale, felicitări, scrisori;
- proiecte de coperte de carte sau de ilustrații după texte studiate;
- note de călătorie, realizate cu ocazia unor excursii literare;
- albume literare, cuprinzând portrete de scriitori, imagini ale caselor memoriale, reproduceri ale unor coperte de carte;
- proiecte de spectacole literare (montaje literar-muzicale, şezători literare);
- fişe de observare sistematică a comportamentului elevului, realizate de profesor;
- autoevaluările elevului.

Portofoliul îi oferă profesorului o imagine complexă a personalității elevului, deschide calea unei comunicări lipsite de

constrângeri între institutor, elev şi părinte, îi oferă elevului o posibilitate generatoare de satisfacții în asumarea responsabilității propriilor achiziții intelectuale.

3.3.2.5. Autoevaluarea este modalitatea prin care elevul îşi dezvoltă capacitățile evaluative, comparând nivelul la care a ajuns cu obiectivele şi cu standardele educaționale, impunându-şi un program propriu de învățare.

Autoevaluarea urmăreşte comportamentele din domeniul afectiv, care pot fi evaluate prin:

- chestionare – elevilor li se cere să răspundă sincer la întrebări. Prin completarea chestionarului, elevul conştientizează cerințele impuse de studiul limbii române, capătă o confirmare (sau un semnal de alarmă) a modalității sale de lucru, poate să ia măsuri în vederea îmbunătățirii rezultatelor sale şcolare.

După o activitate pe grupe, în care s-a urmărit abilitatea elevului de a identifica părțile de propoziție, se poate oferi următorul chestionar:
- Prin rezolvarea acestei sarcini am învățat: ……
- Am întâmpinat următoarele dificultăți: ……..
- Mi-aş putea îmbunătăți performanța prin: ……..……..
- La această activitate mi-a plăcut: …….
- Activitatea mea poate fi apreciată cu nota: …….

- scări de clasificare – îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute, să conştientizeze necesitatea depunerii eforturilor în vederea atingerii obiectivelor stabilite, cultivă motivația elevilor față de învățătură. Prin întocmirea scărilor de clasificare, profesorul şi elevul observă esența procesului eficient de învățare, ce constă în dezvoltarea gândirii abstracte, în crearea independenței şi inițiativei în rezolvarea problemelor.

Recomandăm folosirea scărilor de clasificare după realizarea unor proiecte:

	Slab	Mediu	Bun	Foarte bun	Excelent
Creativitate					
Motivație					
Independență					
Curiozitate intelectuală					
Performanțe şcolare					

Aceste instrumente de autoevaluare a elevilor îşi găsesc locul în portofoliu, putând fi prezentate periodic părinților, alături de fişele de observare sistematică a comportamentului elevilor întocmite de profesor.

Studiu individual

Redactează un eseu de maximum 20 de rânduri în care să-ți exprimi părerea despre afirmațiile lui Ion T. Radu referitoare la evaluare:

„Cu toate dificultățile pe care le întâmpină, obiectivitatea aprecierii rezultatelor şcolare se impune din multiple considerente: în primul rând trebuie avută în vedere funcția de reglare pe care actul evaluativ, inclusiv aprecierea rezultatelor, o induce asupra proceselor de predare, dar mai ales asupra activității de învățare. În condițiile în care aprecierea este deformată, ea produce, în anumite limite, o influență deformantă asupra celorlalte procese. În al doilea rând, actul apreciativ are influențe asupra elevilor, constituind factor stimulator sau descurajant, mobilizator – susținând capacitatea de efort şi interesul pentru învățare – sau demobilizator, reconfortant şi generator de încredere în forțele proprii sau stresant şi provocând neîncrederea în capacitatea de a îndeplini cerințele şcolii. Aceasta înseamnă că obiectivitatea aprecierii se corelează cu efectele pozitive ale actului de evaluare asupra predării şi, mai ales, asupra învățării."[20]

Foloseşte spațiul marcat pentru redactarea răspunsului.

[20] Ion T. Radu – *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000, pp. 296-297

Test de autoevaluare 2

1. Enumeră tipurile de itemi.

_____
_____
_____
_____

2. Arată avantajele şi limitele itemilor semiobiectivi.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Indică importanța folosirii metodei proiectului în orele de limba şi literatura română.

_____
_____
_____

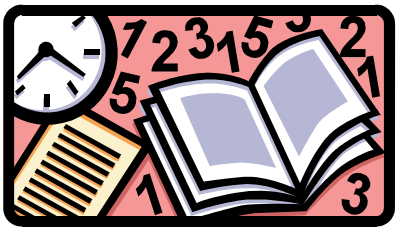
Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul secvențelor 3.2. şi 3.3. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

_____
_____
_____

Îmi este încă neclar:

_____
_____
_____

Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 3, notată de tutore



1. **Defineşte itemul cu alegere dual şi formulează o sarcină de învățare care să ilustreze folosirea acestui item.**
   (0,5 x 2 = 1 p.)

2. **Selectează un text nonliterar şi elaborează trei cerințe pentru o posibilă probă orală, la nivelul clasei a X-a (să nu depăşeşti 1 pagină).**
   (O,5 x 4 = 2 p.)

3. **Indică două avantaje ale evaluării formative, scrise(să nu depăşeşti ½ pag.).**
   (0,5 x 2 = 1 p.)

4. **Redactează un eseu de maximum 200 de cuvinte (±10%) în care să-ți exprimi părerea despre rolul şi locul evaluării în practica şcolară, evidențiind avantajele şi limitele diferitelor tipuri de evaluare.**
   (5 p.)

Barem de notare

1 p. – coerența viziunii avansate
2 p. – pertinența argumentării punctului de vedere exprimat
1 p. – coerența şi claritatea eseului
1 p. – respectarea dimensiunii eseului

1 p. – din oficiu

Răspunsuri la Testele de autoevaluare

Testul 1

1. **Funcțiile: diagnostică, prognostică, de certificare, de selecție, motivațională, de orientare şcolară şi profesională.**
2. **Vezi secvența 3.1.2.**
3. **Vezi secvența 3.1.3.**

Testul 2

1. **Itemi obiectivi, semiobiectivi şi subiectivi.**
2. **Vezi secvența 3.2.3.**
3. **Vezi secvența 3.3.2.3.**

Pentru lucrarea de verificare

- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 1, revezi secvența 3.2.1.**
- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 2, revezi secvența 3.3.1.1.**
- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 3, revezi secvențele 3.1.3. şi 3.3.1.2.**
- **Pentru a redacta un eseu în conformitate cu cerințele de la itemul 4 trebuie să fii atent la:**
  - **enunțul exercițiului;**
  - **baremul de notare care îți detaliază punctele forte ale eseului;**
  - **coerența discursului (logica înlănțuirii enunțurilor) şi corectitudinea exprimării.**

Sugestii pentru realizarea materialelor din portofoliu

Construieşte probe de evaluare pentru unitatea de învățare proiectată:

a. o probă de evaluare formativă pentru o lecție de literatură;
b. o probă de evaluare formativă pentru o lecție de limbă;
c. o probă de evaluare sumativă pentru unitatea de învățare proiectată.

Încearcă să îmbini armonios itemii de evaluare, propunându-le elevilor sarcini de dificultăți diferite, fără a uita rostul şi scopul fiecărei evaluări. Poți revedea secvențele 3.2. şi 3.3. din această unitate de învățare.

Resurse suplimentare

Pentru aprofundarea problemelor abordate în această unitate de învățare, îți recomandăm:

Radu, Ion T. – *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000

Stan, Mihail (coord.) – *Ghid de evaluare, Limba şi literatura română,* Editura Aramis, 2001, pp. 6-132

Meyer, Geneviève – *De ce şi cum evaluăm*, Prefață de Guy Berger, Traducere de Diana Samarineanu, Iaşi, Editura Polirom, 2000, pp. 123-186

*** – *Limba şi literatura română. Perspective didactice,* Editura Universității Bucureşti, 2006

*** *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba şi literatura română. Învățământ primar şi gimnazial,* M.E.C., C.N.C., Bucureşti, Editura Aramis Print, 2002

*** *Ghid metodologic. Aria curriculară Limbă şi comunicare. Liceu,* M.E.C., C.N.C., Bucureşti, Editura Aramis Print, 2002

Revista Asociației naționale a profesorilor de română „Ioana Em. Petrescu“ (ANPRO, Cluj): *Perspective,* anul II, nr. 2(3), 2001, număr dedicat evaluării

Revistele Societății de Ştiințe Filologice din România (Bucureşti, telefon: 312.31.48): *Limba şi literatura română; Limbă şi literatură* (în special rubrica *Concursuri, examene)*

Unitatea de învățare 4

MANAGEMENTUL CLASEI LA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Conținuturile unității de învățare 4	131
Competențe specifice	131
4.1. Profesorul de limba şi literatura română	132
4.1.1. Personalitatea cadrului didactic	132
4.1.2. Rolurile profesorului de limba şi literatura română	134
4.2. Gestionarea activităților de limba şi literatura română	137
4.2.1. Forme de organizare a activităților de limba şi literatura română	137
4.2.2. Managementul situațiilor conflictuale	139
4.3. Motivarea elevilor	140
Test de autoevaluare 1	142
Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 4	143
Răspunsuri la testul de autoevaluare	144
Resurse suplimentare	145

Competențe specifice

Pe parcursul acestei unități de învățare, vei putea să-ți dezvolți următoarele competențe:

- Aplicarea unor forme de management al clasei în funcție de activitatea de învățare proiectată;
- Gestionarea situațiilor conflictuale la ora de limba şi literatura română;
- Manifestarea interesului pentru îmbunătățirea propriilor strategii de organizare a lecțiilor de limbă română.

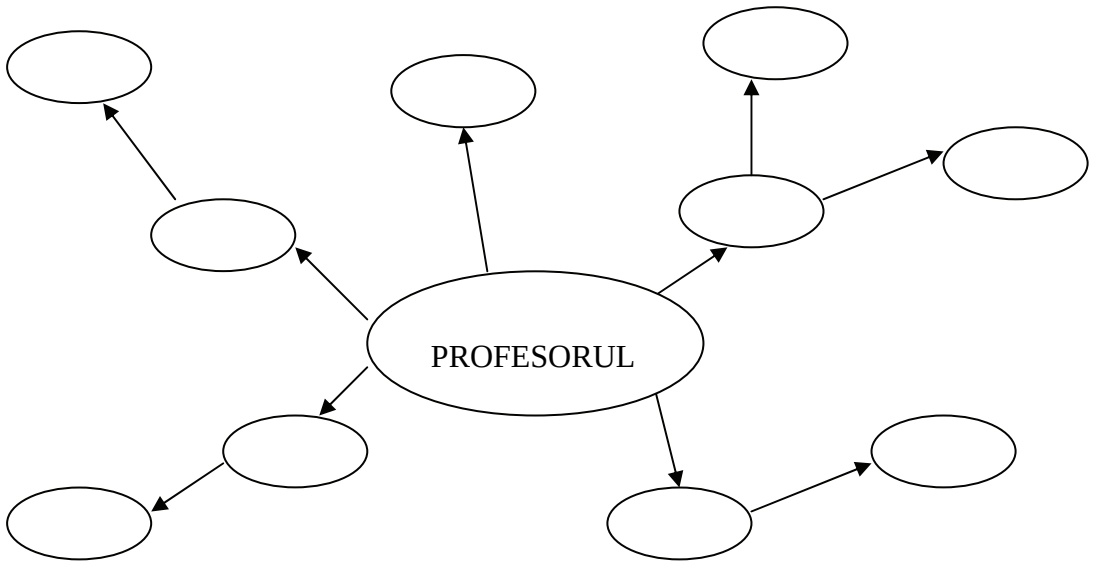
4.1. Profesorul de limba şi literatura română

4.1.1. Personalitatea cadrului didactic

Prima întrebare care i se adresează unui student este de ce şi-a ales această facultate. Mulți vorbesc despre chemare, despre atracția pe care au simțit-o de mici pentru meseria de dascăl, despre exemplele ilustre care le-au călăuzit paşii… Tu ce ai răspunde? Profesia pentru care te pregăteşti este plină de provocări...

Studiu individual

Folosind metoda ciorchinelui, realizează un portret al profesorului de limba şi literatura română, indicând însuşiri şi acțiuni care îl definesc.



Notează răspunsurile (însuşiri şi acțiuni ale profesorului de limba şi literatura română) în spațiile special marcate.

Romiță B. Iucu, în *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*, propune un model inovator al personalității cadrului didactic, făcând distincția între următoarele componente interne ale personalității cristalizate[1]:

1. ***Competența ştiințifică*:**
   - abilități necesare pentru manipularea cunoştințelor;
   - informație ştiințifică selectată, veridică, actualizată, precisă;
   - capacități de transmitere a cunoştințelor;

[1] Cf. Romiță B.Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Iaşi, Editura Polirom, 2000, pp. 126-127

- inteligență, dar, mai ales, înțelepciune;
- experiență didactică flexibilă;
- competență – multiple şi variate strategii rezolutive;
- aptitudini pentru cercetare, experimentare şi control;
- inițiativă şi obiectivitate în evaluare;
- capacități şi strategii creative;
- operații mentale flexibile şi dinamice;
- capacități de transfer şi aplicare.

2. *Competența psihosocială* (optimizarea relațiilor interumane prin şi din activitatea educativă)**:**

- capacitatea de a stabili fără dificultate relații adecvate cu elevii;
- adaptarea la roluri diverse;
- capacitatea de comunicare lejeră şi eficientă, atât cu grupul, cât şi cu indivizii, separat;
- abilități de utilizare şi drămuire adecvată a forței şi autorității;
- disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale;
- entuziasm, înțelegere şi prietenie.

3. *Competența managerială*:

- capacitatea de influențare a clasei, în general, şi a fiecărui elev, în particular;
- abilități de planificare şi proiectare;
- forța şi oportunitatea decizională;
- capacitatea de a organiza şi coordona activitatea clasei;
- administrarea corectă a recompensei şi pedepsei;
- suportabilitate în condiții de stres.

4. *Competența psihopedagogică* (factori necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului)**:**

- capacitatea de determinare a gradului de dificultate a unui conținut;
- capacitatea de accesibilizare a informației didactice;
- capacitatea de înțelegere a elevilor, de acces la lumea lor lăuntrică, de solidarizare cu momentele lor de spirit;
- creativitate în munca educativă;
- capacitate empatică;
- atitudine stimulantă, energică, plină de fantezie;
- minimum de tact pedagogic;
- spirit metodic şi clarviziune în activitate.

Deşi această prezentare urmăreşte personalitatea cadrului didactic, în general, putem observa cu uşurință cum toate competențele enumerate anterior se pliază pe „formatul" personalității profesorului de limba şi literatura română.

Numai printr-o armonizare a celor patru competențe se poate ajunge la imaginea unui profesor care consideră că a forma generații de elevi este o misiune nobilă care este dată doar celor aleşi.

4.1.2. Rolurile profesorului de limba şi literatura română

Atmosfera pe care o creează în clasă profesorul constituie un factor care influenţează comportamentul de învăţare al elevului. Instaurarea unui climat favorabil de conlucrare fructuoasă între profesor şi elevi este o condiţie sine-qua-non a lecţiei moderne.

Aşa cum observa Ioan Neacşu „educatorii sunt solicitaţi astăzi, în mod continuu, să promoveze învăţarea eficientă. Şi nu orice învăţare eficientă, ci una participativă, activă şi creativă”.[2]

În condiţiile învăţării interactive asistăm la o reconsiderare a relaţiei profesor-elev, elevul devine subiect, agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în acţiunile întreprinse.

Redimensionarea rolurilor şi ipostazelor cadrului didactic în condiţiile învăţării interactive şi creative este ilustrată de Muşata Bocoş[3] în *Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune*, 2002, **profesorul** fiind considerat:

- **pedagog** care nu impune informaţiile ştiinţifice, ci construieşte dispozitive de învăţare, practicând o pedagogie diferenţiată şi individualizată;
- **proiectant, tutore, manager, moderator, organizator** şi **gestionar** al conţinuturilor, activităţilor şi experienţelor de formare;
- **mediator** al învăţării elevului într-un cadru euristic;
- **facilitator** al învăţării şi autoformării;
- **consilier**ul elevului care are nevoie de sprijin în învăţare;
- **partener** al elevului într-o relaţie educaţională interactivă;
- **coordonator** al muncii elevilor;
- **animator, activizant** şi **catalizator** al activităţii de formare, al comunicării, al interacţiunilor şi al schimburilor interindividuale;
- **scenograf**, pregătind decorul desfăşurării învăţării eficiente;
- **actor** al demersurilor instructiv-educative;
- **strateg-gânditor** pentru a ajuta elevul în construirea cunoaşterii prin restructurări continue;
- **reflexiv** în timpul, înaintea şi după acţiunea educaţională, promovând gândirea reflexivă şi predarea reflexivă;
- **co-evaluator**, alături de elev a procesului şi produsului învăţării.

Modul în care interacţionează profesorul de limba şi literatura română cu elevii săi are o influenţă hotărâtoare asupra actului de predare-învăţare-evaluare.

Fiecare profesor are un mod propriu de organizare şi de coordonare a procesului didactic, putem identifica, potrivit lui Sorin Cristea[4], trei stiluri pedagogice:

- ***Stilul pedagogic autoritar*** este specific profesorului care controlează întreaga activitate didactică, elevul fiind pus în situaţia de a prelua punctul de vedere al acestuia, fără a-şi putea

[2] Ioan Neacşu – *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Bucureşti, Editura Militară, 1990, p. 12
[3] în *Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002
[4] apud Stan Panţuru, *Elemente de teoria şi metodologia instruirii*, Editura Universităţii Transilvania din Braşov, 2002, pp. 141-142

exprima părerea. Profesorul caracterizat printr-un astfel de stil păstrează o anumită distanță față de clasă, e singurul care are dreptul de a lăuda sau sancționa, îşi asumă responsabilitatea pentru întregul demers didactic, hotărând singur ce să se predea şi cum, ce şi cât să se învețe, ceea ce duce la compromiterea actului educativ.

- ***Stilul pedagogic democratic*** este specific profesorului care îşi propune să valorifice resursele ce-i stau la îndemână, caracterizându-se prin deschidere spre inovație, preocupare pentru dezvoltarea elevului, oferindu-i acestuia independență şi libertate în gândire. Este interesat de conexiunea inversă oferită de elevi, se adaptează cerințelor şi nevoilor acestora, păstrându-se, astfel, echilibrul dintre subiectul şi obiectul educației.
- ***Stilul pedagogic permisiv*** caracterizează profesorii care manifestă indiferență, pasivitate, dezinteres față de procesul didactic. În astfel de cazuri, conexiunea inversă nu funcționează la parametri normali, rezultatele elevilor sunt scăzute, nu există motivație pentru învățare.

Prezentăm, în continuare, clasificări ale tipurilor de profesori, realizate cu prilejul cursurilor de formare şi de abilitare curriculară de Vera Elek:

În funcție de relația cu elevii:[5]	• MODEL: Profesorul oferă elevului reperele necesare pentru a atinge țintele propuse. Elevul acceptă provocarea şi porneşte în călătorie alături de profesor. • PRIETEN: Profesorul este un prieten la care elevul poate apela atunci când are nevoie. Profesorul sprijină, ascultă şi ajută elevul. • CĂLĂUZĂ: În călătoria cunoaşterii, profesorul cunoaşte reperele şi-i prezintă elevului alternativele şi soluțiile optime pentru atingerea unei ținte. Relația se bazează pe respect reciproc. Profesorul nu dictează răspunsuri, ci oferă direcții pentru ajungerea la destinație. • MAGICIAN: Pregătirea temeinică a profesorului îi oferă această postură prin care îl îndrumă pe elev să folosească obiectele şi instrumentele pentru învățare. • CONSILIER: Profesorul este cel de la care elevii aşteaptă sfatul cel bun. • MAESTRU: Profesorul oferă imaginea standardelor de cunoaştere şi acțiune, îl aşteaptă pe elev să obțină cunoştințe, abilități, competențe. • SUSȚINĂTOR: Profesorul este alături de elevii săi, este sprijin pentru depăşirea dificultăților întâmpinate în învățare.

[5] Text adaptat de Vera Elek după Ştefan Popenici, *Pedagogie alternativă,* Polirom, Iaşi, 2001

	• FACILITATOR: Profesorul nu oferă cunoaştere, ci face posibil accesul copilului la cunoaştere.
În funcție de atitudinea față de nou:[6]	• STRUȚ: respinge modelele educaționale novatoare; atitudinea sa e asemănătoare cu a struțului care îşi ascunde capul în nisip. • CIONCĂNITOARE: aplică întotdeauna metodele didactice ce i-au fost inoculate, asemenea unei ciocănitori care loveşte monoton scoarța unui copac. • PINGUIN: nu depune efortul de a-şi adapta metodele pedagogice la diversele contexte educaționale în care este pus, amintind de existența „leneşă“ a pinguinului. • PESCĂRUŞ: face sinteze personale între noile metode educaționale şi principiile pedagogice tradiționale, amintind de ingeniozitatea demonstrată de un pescăruş pentru a prinde peşte. • PORUMBEL: aplică principiile dobândite într-un anumit context educațional la situații pedagogice noi, făcând astfel un transfer (de la vechi la nou), ceea ce aminteşte de un porumbel voiajor. • VULTUR: este întotdeauna receptiv față de principiile educaționale novatoare şi este unul dintre primii care se încumetă să le aplice, fiind atras de „vârfurile“ pedagogiei la fel cum vulturul este atras de cele mai înalte piscuri.

Temă de reflecție

Autoevaluează-te, alegând din clasificările de mai sus tipul de profesor care te caracterizează, stilul care îți este specific şi rolurile / ipostazele care te definesc în cadrul orelor de limbă şi literatură română.

Notează răspunsul în spațiul marcat.

4.2. Gestionarea activităților de limba şi literatura română

4.2.1. Forme de organizare a activităților de limba şi literatura română

Elevii şi grupul din care fac ei parte în timpul procesului de predare-învățare-evaluare – clasa – sunt adevărații parteneri ai profesorului în demersul său didactic.

[6] Text adaptat de Vera Elek după Ion Al. Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă,* Editura de Vest, Timişoara, 2000

Activitățile de limba şi literatura română pot fi organizate şi desfăşurate în şcoală, dar şi în afara ei, în funcție de obiectivele / competențele urmărite.

Pentru a menține o bună relație de parteneriat, de colaborare şi pentru a evita monotonia, stereotipia în relațiile cu elevii, profesorul poate aborda în timpul orelor de limba şi literatura română diferite tehnici de lucru, poate organiza elevii în diferite forme de activitate.

Modalitatea de organizare şi de grupare a elevilor ține de specificul disciplinei noastre, de strategiile didactice alese.

- ***Activitatea frontală*** a fost considerată mult timp cea mai importantă formă de organizare a clasei, astăzi cedează locul activităților pe grupe şi în perechi. Ea este utilă în procesul de predare-învățare în timpul prezentărilor de carte, a lecturii / recitării model, a miniexpunerilor / prelegerilor cu caracter informativ.

Tot prin activitate frontală putem organiza anumite secvențe de predare-învățare a noțiunilor de limbă (vezi Unitatea de învățare 1 – volumul II, *Didactica limbii române*, pp.28-32), de comunicare orală (vezi Unitatea de învățare 3 – volumul I, *Didactica oralului*, pp.80-89) sau scrisă (vezi Unitatea de învățare 4 – volumul I, *Didactica redactării*, pp.121-127).

În organizarea activităților frontale din sala de clasă trebuie să se țină seama de următoarele aspecte:

- ✓ profesorul să stea în fața clasei, pentru a-i putea cuprinde cu privirea pe toți elevii;
- ✓ să se evite unghiurile „moarte” – de obicei, când privim întreaga clasă, nu ne putem concentra asupra primilor doi-trei elevi din cele două rânduri laterale (privim în V), de aceea se recomandă să ne alegem din când în când câte un alt reper – alt elev – dând astfel impresia că, deşi ne adresăm tuturor, sunt şi mesaje pe care le transmitem personal fiecăruia dintre ei – această modalitate de lucru este, totodată, motivantă pentru elevi;
- ✓ dacă este aleasă metoda prelegerii sau expunerii, să se intercaleze scurte întrebări frontale prin care să se verifice atenția elevilor.

Printre activitățile frontale organizate în afara clasei se numără excursiile şi vizitele tematice – la muzee, case memoriale –, cercurile şi cenaclurile literare, care pot constitui modalități eficiente de îmbogățire şi de valorificare a capacităților şi competențelor dobândite în timpul lecțiilor.

Dacă activitatea se desfăşoară în clasă, spațiul poate fi organizat în moduri diferite:

- şiruri tradiționale de bănci, pentru expuneri, prelegeri etc.;
- aşezare în semicerc sau în careu pentru prezentări de carte etc.

Acolo unde este posibil, îți recomandăm amenajarea unui cabinet de limbă şi literatură română care să răspundă exigențelor unui învățământ modern şi nevoilor elevilor.

• ***Activitatea pe grupe / în perechi*** este recomandată pentru pregătirea dezbaterilor, a studiilor de caz (din cadrul orelor sau a cercurilor, cenaclurilor literare), pentru realizarea proiectelor şi rezolvarea diverselor sarcini – de comunicare orală sau scrisă, de limbă sau de literatură română. Rolul profesorului este de a monitoriza activitatea desfăşurată de elevi, dar şi de a-i consilia, atunci când este cazul.

Pe parcursul celor două volume ți-am oferit numeroase exemple de activități desfăşurate în grup sau în perechi; aspectele de care ar trebui să ții seama sunt următoarele:

- pentru gruparea elevilor să se utilizeze criterii variate;
- să se realizeze o alternare a grupelor omogene şi a celor eterogene, în funcție de obiectivele de referință / competențele specifice urmărite;
- să se urmărească o alternare a responsabilităților din cadrul grupului, pentru a nu se crea obişnuința, stereotipia.

Existența unui mobilier modular favorizează activitatea pe grupe sau în perechi, dar nu este o cerință obligatorie.

Îți propunem să creezi cât mai multe contexte de situații de comunicare reală, pentru a-i obişnui pe elevi cu relaționarea în grup, cu respectarea regulilor ascultării active (vezi Unitatea de învățare 3 – volumul I, *Didactica oralului*, p. 73).

• ***Activitatea individuală (independentă)*** este folosită cu precădere la evaluarea prin teste, la redactarea compunerilor şcolare, la efectuarea unor teme în clasă şi acasă, este specifică studiului individual, consultațiilor şi meditațiilor.

Este modalitatea de lucru optimă în vederea pregătirii elevilor pentru susținerea viitoarelor examene naționale, pentru formarea tehnicilor de muncă intelectuală.

Prin activitate independentă se poate realiza lectura şi interpretarea textelor literare/nonliterare, se pot întocmi fişele de lectură suplimentară etc.

Îți recomandăm să foloseşti alternativ cele trei modalități de grupare a elevilor, alegând varianta/variantele optime pentru diferitele tipuri de lecții – lecție de predare-învățare, lecție de formare a priceperilor şi deprinderilor, lecție de sistematizare şi recapitulare.

Depinde de noi, profesorii, de ingeniozitatea şi spiritul nostru organizatoric, găsirea celor mai potrivite soluții pentru a face ora de limba şi literatura română o oră aşteptată de elevi, în cadrul căreia să domnească motivația, spiritul de echipă şi nevoia de a învăța, pentru a valorifica cele însuşite în contexte variate.

4.2.2. Managementul situațiilor conflictuale

În cadrul orelor de limba şi literatura română ne întâlnim nu o dată cu situații în care suntem nevoiți să intervenim pentru a dezamorsa o stare tensionată între elevi, creată cu sau fără voia noastră.

Ne gândim aici la procesele literare sau dezbaterile pe teme date sau chiar propuse de ei, modalități de lucru care implică emoțional adolescenții, stârnind de multe ori situații conflictuale,

granița dintre polemică, de fapt, constructivă, şi ceartă fiind anulată.

Aici intervine rolul profesorului, de facilitator şi de moderator al discuției; realizarea unor procese literare necesită parcurgerea unor paşi mărunți în care elevul învață că trebuie să asculte şi să fie ascultat, să înțeleagă, spre a fi şi el înțeles, să accepte părerea celorlalți şi să îşi exprime părerea convingând, nu impunând.

Schimbul de idei este întotdeauna binevenit, încă din clasa a V-a putem organiza cu elevii mici dialoguri pe teme cotidiene, în care să aducă argumente pro şi contra unei idei prezentate.

Elevii pot fi aşezați în careu, de o parte cei care argumentează pro, de cealaltă cei care sunt contra unei idei prezentate, iar indecişii pot sta între cele două grupuri. Treptat, aceştia pot trece la una dintre cele două „tabere", în funcție de alegerea făcută.

În această activitate este foarte importantă intervenția promptă a profesorului de câte ori este nevoie, pentru a sublinia rolul pe care trebuie să îl „joace" fiecare parte implicată, pentru a arăta beneficiile unei astfel de activități. Astfel elevii vor constata că din schimbul de idei, din polemici constructive se poate învăța la fel de mult şi de bine ca şi din celelalte metode folosite.

În funcție de textele literare alese ca suporturi pentru învățare, le putem propune elevilor teme cum ar fi:

- Este vinovat personajul din…?
- Exprimați-vă acordul / dezacordul față de faptele lui …
- Ți se oferă posibilitatea de a modifica schița *D-l Goe…* de I.L.Caragiale. Cum ai proceda?
- Lucrați în perechi. Vi se oferă posibilitatea de a „repara" una dintre faptele lui Goe. Pe care ați alege-o? Motivați-vă răspunsul.
- Stabiliți, în perechi, patru trăiri contradictorii ale adolescenței, pornind de la textele literare studiate. Discutați, apoi, în grupe de câte patru elevi (câte două perechi reunite), realizând un portret al adolescenței, bazându-vă pe concluziile celor două perechi.

Impunerea unei discipline a ascultării părerii celuilalt duce, treptat, la formarea unei atitudini pozitive, față de cei din jur şi, implicit, la evitarea tensiunilor ulterioare.

4.3. Motivarea elevilor

Sarcina noastră, a profesorilor de limba şi literatura română, este de a le oferi elevilor condiții optime de învățare, contribuind, prin exemplul personal, la trezirea şi menținerea interesului pentru învățare, la dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală şi interculturală.

În procesul de învățare se manifestă două categorii de motivații:

a. **motivația extrinsecă** – ce acționează din afară asupra procesului de învățare, fiind susținută de factori de recompensă (note bune, premii, aprecierea părinților, profesorilor) sau de factori de constrângere (note mici, datoria de a învăța, teama de părinți, de profesori);
b. **motivația intrinsecă** – este determinată şi susținută de factorii interni – elevul înțelege nevoia de a învăța, învață din plăcere.

Elevul învață inițial din motive externe, ajungând, treptat, să învețe din plăcere. De aceea, trebuie să găsim metodele şi procedeele cele mai potrivite clasei cu care lucrăm, personalităților diverse pe care le formăm, instaurând o relație de încredere, de respect reciproc, stimulând elevii şi învățându-i să se „autostimuleze".

Principalele strategii de „autostimulare" ale unui elev sunt prezentate de Romiță B. Iucu[7], după Bandura (1989) şi Zimmermann(1991):

1. Copiii trebuie învățați să folosească limbajul interior pentru a-şi redimensiona motivația (de exemplu, repetiția unor fraze cum ar fi „Voi face mai bine data viitoare" etc.).
2. Copiii pot şi trebuie să fie învățați să-şi schimbe reprezentările despre stilul şi metodele proprii de învățare, adecvându-le unor principii general valabile, dar şi la ceea ce s-a denumit a fi stilul, „omul însuşi". Obişnuința copiilor în a folosi cele mai bune metode şi mijloace de învățare nu trebuie să se facă arbitrar, ci prin parcurgerea şi înțelegerea lor de către fiecare dintre elevi.
3. Copiii pot şi trebuie să fie învățați să-şi facă cunoscute şi să-şi argumenteze părerile în public. Discuțiile deschise din timpul orei permit observarea de către profesor a modului de gândire a elevilor şi împărtăşirea acestuia la nivelul clasei de elevi. Acest fapt permite profesorului să cunoască comportamentul elevului şi modul său de a gândi, din punct de vedere socio-interacțional şi motivațional.
4. Copiii pot şi trebuie să învețe strategii ce implică colaborarea şi participarea activă. Prin participarea lor crescută la deciziile educaționale, elevii pot să-şi dezvolte propria motivație şi să dobândească un exercițiu efectiv de relaționare socială. Învățarea reciprocă solicită, de foarte multe ori, curaj din partea

[7] Romiță B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, pp.163-164

profesorilor în a accepta şi a putea să schimbe rolurile cu elevii, atunci când situația o permite, solicitându-le ca, prin empatie, să înțeleagă modul de gândire al celuilalt.

5. Copiii pot şi trebuie să fie învățați să-şi pună întrebări despre ceea ce au citit şi să rezume anumite paragrafe. Studiile au arătat că această strategie metacognitivă poate avea efecte pozitive asupra capacității de înțelegere a elevilor şi asupra motivației cognitive a acestora.

O bună comunicare cu elevii duce, implicit, la reuşită. Iată câteva sfaturi pentru a apropia elevii de disciplina limba şi literatura română:

- Încurajează elevii pentru fiecare răspuns dat.
- Adresează-le mesaje pozitive:
  - ✓ *Bine!*
  - ✓ *Ştiam că vei reuşi!*
  - ✓ *Ai găsit un răspuns potrivit!*
  - ✓ *Interesant răspuns!*
  - ✓ *Nemaipomenit!*
  - ✓ *Asta vroiam să aud!*
  - ✓ *Excelent, ai găsit soluția!*
  - ✓ *Îmi place cum ai formulat răspunsul!*
  - ✓ *Mă bucur că ai reuşit!*
  - ✓ *Ai ales o variantă de răspuns foarte interesantă!*

Studiu individual

Reciteşte cele două fragmente de text de la tema de reflecție de la pag. 35 (Unitatea 1 – Didactica limbii). Au fost motivați elevii să învețe? Argumentează-ți răspunsul.

Foloseşte spațiul următor pentru redactarea răspunsului.

Test de autoevaluare 1

1. Enumeră rolurile profesorului.

_____
_____
_____
_____

2. Prezintă modalitățile de grupare a elevilor.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Indică două modalități de motivare a elevilor.

_____
_____
_____

Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul secvențelor 4.1., 4.2. şi 4.3. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

_____
_____
_____

Îmi este încă neclar:

_____
_____
_____

Lucrare de verificare pentru unitatea de învățare 4, notată de tutore

1. **Alege şi comentează una dintre componentele interne ale personalității profesorului (cel mult 1 pagină).**

   (1 p.)

2. **Indică două avantaje şi două limite ale activității în perechi (cel mult 1 pagină).**

   (O,5 x 4 = 2 p.)

3. **Formulează o sarcină prin care să pregăteşti elevii pentru evitarea situațiilor conflictuale (4-6 rânduri)..**

   (1 p.)

4. **Redactează un eseu de maximum 200 de cuvinte (±10%) în care să-ți exprimi părerea despre rolul profesorului de limba şi literatura română în formarea şi dezvoltarea personalității armonioase a elevului.**

   (5 p.)

Barem de notare

1 p. – coerența viziunii avansate
2 p. – pertinența argumentării punctului de vedere exprimat
1 p. – coerența şi claritatea eseului
1 p. – respectarea dimensiunii eseului

1 p. – din oficiu

Răspunsuri la Testul de autoevaluare

Testul 1

1. **Vezi secvența 4.1.2.**
2. **Activități frontale, pe grupe/în perechi, individuale**
3. **Vezi secvența 4.3.**

Pentru lucrarea de verificare

- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 1, revezi secvența 4.1.**
- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 2, revezi secvența 4.2.1.**
- **Dacă ai avut dificultăți la itemul 3, revezi secvența 4.2.2.**
- **Pentru a redacta un eseu în conformitate cu cerințele de la itemul 4 trebuie să fii atent la:**
  - **enunțul exercițiului;**
  - **baremul de notare care îți detaliază punctele forte ale eseului;**
  - **coerența discursului (logica înlănțuirii enunțurilor) şi corectitudinea exprimării.**

Resurse suplimentare

Pentru aprofundarea problemelor abordate în această unitate de învățare, îți recomandăm:

*** – *Limba şi literatura română. Perspective didactice,* Editura Universității Bucureşti, 2006

*** *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba şi literatura română. Învățământ primar şi gimnazial,* M.E.C., C.N.C., Bucureşti, Editura Aramis Print, 2002

*** *Ghid metodologic. Aria curriculară Limbă şi comunicare. Liceu,* M.E.C., C.N.C., Bucureşti, Editura Aramis Print, 2002

Revistele Societății de Ştiințe Filologice din România (Bucureşti, telefon: 312.31.48): *Limba şi literatura română; Limbă şi literatură* (în special rubrica *Didactica modernă)*

Iucu, Romiță B. – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Iaşi, Editura Polirom, 2000, pp. 71-174

Neacşu, Ioan – *Metode şi tehnici de învățare eficientă*, Bucureşti, Editura Militară, 1990

Panțuru, Stan – *Elemente de teoria şi metodologia instruirii*, Editura Universității Transilvania din Braşov, 2002

Popenici, Ştefan – *Pedagogie alternativă,* Polirom, Iaşi, 2001, pp. 185-192

BIBLIOGRAFIE

Curriculum Național. Programe şcolare pentru clasele a V-a — a VIII-a, vol. 1, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, Editura Cicero, 1999

Programele de limba şi literatura pentru clasele a IX-a şi a X-a, pe site-ul M.E.C., www.edu.ro

Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba şi literatura română. Învățământ primar şi gimnazial, M.E.C., C.N.C., Bucureşti, Editura Aramis Print, 2002

Ghid metodologic. Aria curriculară Limbă şi comunicare. Liceu, M.E.C., C.N.C., Bucureşti, Editura Aramis Print, 2002

Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Paralela 45, 2003

Parfene Constantin, *Metodica studierii limbii şi literaturii în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ,* Iaşi, Editura Polirom, 1999

*** – *Limba şi literatura română. Perspective didactice,* Editura Universității Bucureşti, 2006

Revistele Societății de Ştiințe Filologice din România (Bucureşti, telefon: 312.31.48): *Limba şi literatura română; Limbă şi literatură* (în special rubrica *Didactica modernă)*

Revista Asociației naționale a profesorilor de română „Ioana Em. Petrescu“ (ANPRO, Cluj): *Perspective*

UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE
AMPOSDRU

Fondul Social European
POSDRU 2007-2013

Instrumente Structurale
2007-2013

MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU

MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
UMPFE

Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013
Investeşte în oameni!

Formarea profesională a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar pentru noi oportunităţi de dezvoltare în carieră

MERGI MAI DEPARTE...

O NOUĂ SPECIALIZARE, ŞANSA TA!

Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă

Str. Spiru Haret nr. 12, Etaj 2,
Sector 1, Cod poştal 010176,
Bucureşti

Tel: 021 305 59 99
Fax: 021 305 59 89

http://conversii.pmu.ro
e-mail: conversii@pmu.ro

ISBN 978-606-515-200-7